



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

---

---

**DISEÑO DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE  
LAS HABILIDADES DOCENTES EN LAS  
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

**PRESENTA**

**LIZBETH ESCOBEDO PEDRAZA.**



**ASESOR:  
DR. CLAUDIO ANTONIO CARPIO RAMÍREZ**

**DICTAMINADORES:  
LIC. HECTOR OCTAVIO SILVA VICTORIA.  
LIC. GERMAN MORALES CHÁVEZ.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# *Dedicatorias y Agradecimientos*

## *A mi madre:*

Por su apoyo infinito e inquebrantable;  
por el gran amor y dedicación que siempre nos ha entregado;  
por construir su vida con logros y ejemplos extraordinarios  
y por la dicha que me abriga al tenerla conmigo.

## *A mi padre:*

Por apoyar y respetar el camino que he decidido tomar;  
por los momentos de risas y alegrías compartidas;  
por su fortaleza en nuestros momentos más difíciles  
y porque al unir su vida con la de mamá,  
los dos me han brindado la fortuna de vivir en familia.

Indudablemente, este trabajo está dedicado a ustedes.

## *A Mamá Ne y Papá Felipe<sup>†</sup>:*

Por dibujar para siempre en mí, el recuerdo de una infancia feliz al lado suyo.

## *A Alejandro:*

Porque aún cuando hemos estado distanciados, he sabido reconocer el gran apoyo que fuiste para mí en el transcurso de mi carrera profesional, así como lo grato que ha sido tenerte como hermano.

## *A mi tía Irma:*

Por demostrarme que en momentos como éste siempre estarás a mi lado.

*A la Universidad Nacional Autónoma de México:*

*Entre otras razones, por ser la tierra que me ha formado;  
por alentar mis anhelos y el cauce de mis proyectos.*

*Hasta la muerte llevaré en la sangre el orgullo y la responsabilidad de ser universitaria.*

*Al Doctor Claudio Carpio*

*Por mostrarme el camino y por abrirme cálidamente las puertas a la investigación científica.*

*Por su inteligencia y compromiso en la dirección de éste trabajo, y por ser un ejemplo  
extraordinario de Psicólogo, Investigador y Maestro.*

*A él, mi más sincera admiración y agradecimiento.*

*Al Grupo T de Investigación Interconductual*

*Por ser el motor que rige e impulsa nuestros empeños hacia la investigación científica.*

*Al maestro Héctor Silva, por sus valiosos comentarios, así como por alentarme para  
concluir este trabajo y continuar investigando.*

*Al maestro Germán Morales por su comprometida participación en la revisión de este  
trabajo.*

***A mis queridas colegas de la carrera:***

A Carolina, Edna y Marisol, por todos los momentos compartidos en la Universidad. Tanto momentos de risas, logros obtenidos y aquellas tardes de charlas interminables; así como tiempos difíciles, desvelos, contratiempos, días de trabajo exhaustivo e incluso los proyectos y desaciertos que nos costaron lágrimas. Jamás olvidaré el Equipo que fuimos, ni la amistad que ahora nos une.

A Leticia, por aparecer en mi vida justo cuando era necesario. Gracias por el apoyo y leal amistad que me has mostrado desde entonces.

***A mis profesores de la carrera:***

Principalmente a Carlos Flores, pieza clave en mi formación profesional, al encauzar mi desempeño por la vía del ejercicio comprometido con la Psicología Interconductual.

A Patricia Valladares y Marco Vinicio, sencillamente, por enseñarme a ser Psicóloga

A Yazmín Abad, Irma Herrera y Rosalía Vázquez, por ser parte importante de mi paso por la Universidad y por las reglas de vida que con ellas aprendí.

***Al 420:***

Por nuestra auténtica amistad y por aquellos años compartidos, que aun en el recuerdo siguen siendo adorables y siempre serán inigualables.

***A Jesús:***

A ti y a todas las casualidades que nos unieron, porque desde entonces me has traído la felicidad con tu compañía.

Gracias también por apoyarme durante la realización de este proyecto; por tus críticas y comentarios y por compartir conmigo el anhelo de una Psicología Científica, libre de cualquier "...espíritu, espectro, duende, noumeno, superstición, trascendentalismo, misticismo, vínculo invisible, creador supremo, ángel, demonio".

*Lizbeth E.*



# INDICE

<b>Introducción</b> .....	2
<b>Capítulo 1. La evaluación del desempeño docente en las Instituciones de Educación Superior (IES)</b> .....	5
1.1. ¿Qué se entiende por evaluación del desempeño docente en las IES? .....	5
1.2. Procedimientos tradicionales de evaluación del desempeño docente: características y limitaciones.....	9
1.3. Hacia una perspectiva interconductual de la evaluación del desempeño docente.....	13
<b>Capítulo 2. Psicología Interconductual</b> .....	14
2.1 Antecedentes: avances y retrocesos en la construcción científica de la Psicología	14
2.1.1. Modelo aristotélico.....	15
2.1.2. Modelo dualista.....	17
2.1.3. Modelo conductista.....	21
2.1.4. Limitaciones del modelo dualista.....	25
2.1.5. Limitaciones del modelo conductista.....	27
2.2. Modelo Interconductual.....	30
2.2.1. Modelo de campo psicológico.....	33
2.2.2. Taxonomía funcional de la conducta.....	37
2.3. Criterios de ajuste.....	41
<b>Capítulo 3. Análisis Interconductual de la Interacción Didáctica: Fundamentos teóricos para la evaluación del desempeño docente.</b> .....	43
3.1. La dimensión psicológica de la educación.....	43
3.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior.....	44
3.3 La Interacción Didáctica.....	48

3.4. El modelo interconductual de la práctica docente: los ámbitos de desempeño.....	55
3.4.1. El ámbito de la planeación didáctica.....	56
3.4.2. El ámbito de la exploración competencial.....	58
3.4.3. El ámbito de los criterios.....	59
3.4.4. El ámbito de la ilustración.....	61
3.4.5. El ámbito de la práctica supervisada.....	61
3.4.6. El ámbito de la retroalimentación.....	62
3.4.7. El ámbito de la evaluación.....	63

**Capítulo 4. Evaluación interconductual de las habilidades docentes..... 68**

<b>Método.....</b>	<b>73</b>
--------------------	-----------

<b>Resultados.....</b>	<b>75</b>
------------------------	-----------

<b>Discusión.....</b>	<b>85</b>
-----------------------	-----------

<b>Referencias.....</b>	<b>90</b>
-------------------------	-----------

## RESUMEN

En el presente trabajo se realiza una propuesta de evaluación de las habilidades docentes en las Instituciones de Educación Superior (IES). Los fundamentos teórico-metodológicos son coherentes con los planteamientos de la Psicología Interconductual (Kantor, 1924-1926, 1959; Ribes y López, 1985) y específicamente con el modelo interconductual de la práctica docente, caracterizada en los siguientes ámbitos de desempeño: planeación didáctica, exploración competencial, criterios, ilustración, práctica supervisada, retroalimentación y evaluación (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 1998; Chávez, 2003), en los cuales el docente debe ser capaz de ejercitar habilidades específicas para satisfacer los criterios correspondientes a cada ámbito.

Para la evaluación del ejercicio de tales habilidades, uno de los objetivos de la presente investigación fue la elaboración de las categorías de observación, correspondientes a cada ámbito de desempeño, mediante las cuales fuera posible el registro y evaluación de las habilidades docentes en la interacción didáctica.

Así, un segundo objetivo del presente trabajo fue evaluar la sensibilidad de dichas categorías, a las diferencias del desempeño docente. Es decir, evaluar la posibilidad de registrar el desempeño docente mediante las categorías propuestas.

Para tal fin, se videograbó a 5 docentes de la carrera de Psicología de la UNAM, FES-Iztacala, en una de sus clases y posteriormente, con base en las categorías de observación, se registró su desempeño en cada uno de los ámbitos.

A partir de los resultados se muestra que fue posible registrar el desempeño de habilidades docentes en el ámbito de los criterios, ilustración y retroalimentación. En el ámbito de la exploración competencial, práctica supervisada y evaluación no se identificó el ejercicio de habilidades docentes.

Estos datos se discuten a partir de las condiciones metodológicas del estudio y se plantea la importancia de evaluar, en una siguiente investigación, la correspondencia entre el ejercicio de habilidades docentes en cada ámbito y el desempeño de los estudiantes.

## INTRODUCCIÓN

Con el desarrollo acelerado de la tecnología electrónica e informática, así como con los procesos de globalización económica, la actualidad puede describirse como un mundo en constante cambio, cada vez más competitivo, interdependiente y dinámico en todas las esferas de la vida social (ciencia, tecnología, comercio, finanzas, etc.). Lo cual, requiere la adecuación del desempeño de los individuos a las distintas y cambiantes circunstancias en que tienen lugar las prácticas colectivas e individuales (Chávez, 2003; Carpio, Díaz, Ibáñez, Obregón y Valenzuela, 2004; Carpio e Irigoyen, 2005; Ribes, 2005).

Ante estas condiciones, se ha expresado la necesidad de *eleva la calidad de la Educación Superior* en nuestro país, para responder adecuadamente a los requerimientos que impone la sociedad actual. Para lograrlo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), ha promovido la aplicación de algunos programas, en cumplimiento con las políticas del estado acerca del financiamiento, planeación y desarrollo general de las Instituciones de Educación Superior (IES). Actualmente, las propuestas existentes se concretan en las siguientes acciones:

- a) Se han financiado proyectos y se ha buscado la modernización de la infraestructura (Fondo para la Modernización de la Educación Superior [FOMES]).
- b) Se han otorgado recursos económicos como estímulo a los docentes que realicen actividades de "alto desempeño", los cuales incluyen estudios de postgrado (Programa para la Superación del Personal Académico [SUPERA]; Programa Integral de Fortalecimiento Institucional [PIFI]).
- c) Se han otorgado nuevas plazas en las universidades públicas para la contratación de tiempo completo, especialmente de profesores con estudios de maestría y preferentemente de doctorado (Programa de Mejoramiento del Profesorado [PROMEPE]).
- d) Se han establecido procedimientos para la evaluación de las instituciones, los programas educativos y el desempeño del personal docente (Comisión Nacional

de Evaluación de la Educación Superior [CONAEVA]; Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior [CENEVAL]; Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES] y el Programa de Mejoramiento del Profesorado [PROMEP]).

De manera general, estas son las acciones mediante las cuales se ha pretendido elevar la calidad de la Educación Superior. Y, son distintos los aspectos que se ponen en juego para lograrlo, por ejemplo, aspectos políticos, económicos, financieros, ideológicos, etc. Sin embargo, éstos son sólo algunos de los elementos que intervienen en el análisis y conformación del fenómeno educativo. De tal forma que, al centrar los esfuerzos para mejorar la calidad educativa, únicamente en los elementos antes señalados, éstos han sido sobredimensionados. Es decir, se han privilegiado la aplicación de estrategias que atienden a elementos “formalistas” como respuesta a las demandas de “calidad” y “modernización” que se les ha impuesto a las IES.

No obstante, es de hacer notar que al tomar este tipo de acciones, no se considera el aspecto educativo, ni el psicológico; siendo éste último, del que depende el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo sentido, el término de “calidad educativa”, al estar referido a un aspecto que se demanda a las IES, es susceptible de ser considerado, de muy diversas formas, por las diferentes disciplinas que intervienen en el estudio y análisis de lo educativo. Sin embargo, éste término, como cualquier otro que no corresponda a una disciplina particular, no es unívoco, sino que incluso, resulta ser ambiguo (Márquez, 2004).

Ha sido así, que bajo el lema de calidad educativa se han realizado acciones de diversas dimensiones, en las que no se identifica a qué aspecto o problemática de la educación se está respondiendo.

Por lo anterior, se considera que la reestructuración que se ha pretendido llevar a cabo en las IES, sería más factible, a partir de la delimitación y análisis que compete a cada disciplina en la problemática educativa. De tal forma que el punto de partida para el análisis e intervención en el ámbito educativo, es la delimitación del nivel de análisis que corresponde a cada disciplina en este ámbito.

Atendiendo a lo anterior, se hace necesario la identificación de la dimensión psicológica en de la Educación.

Desde el punto de vista interconductual, la dimensión psicológica del ámbito educativo es la díada enseñanza-aprendizaje; cuya unidad de análisis es la interacción didáctica. Y ésta constituye el episodio mínimo en el que el docente y alumno interactúan, con el propósito de que el último aprenda a desempeñarse competentemente dentro de los cánones establecidos desde una perspectiva teórica o disciplina en particular.

De acuerdo a esta perspectiva teórica, se reconoce al docente como un “formador” de individuos capaces de desempeñar de manera competente el ejercicio de una disciplina.

En este sentido, algunos autores (Carpio, Pacheco, Flores y Canales (1998); Chávez, 2003), han propuesto que el desempeño docente tiene lugar en 7 ámbitos o dominios particulares, a saber: *planeación didáctica, exploración competencial, criterios, ilustración, práctica supervisada, retroalimentación y evaluación.*

En cada uno de tales ámbitos, el docente debe ser capaz de satisfacer una serie de criterios. De tal forma, que en su conjunto, la satisfacción de criterios impuestos en cada uno de los ámbitos, determina su habilidad y competencia en la práctica docente.

Cabe señalar que hasta el momento sólo se ha llevado a cabo la propuesta de evaluación en el ámbito de la planeación didáctica (Chávez, 2003). Sin embargo, aún falta por evaluar el desempeño docente en los demás ámbitos. Por lo tanto, considerando la necesidad e importancia de la evaluación de habilidades y competencias docentes en la enseñanza superior, uno de los objetivos del presente estudio fue elaborar las categorías de observación mediante las cuales fuera posible evaluar el ejercicio de habilidades en cada uno de los ámbitos de desempeño mencionados. Así, un segundo objetivo, fue evaluar la sensibilidad de dichas categorías de observación a las diferencias en el desempeño docente.

Para ello, el presente trabajo se estructura en el siguiente orden: En el capítulo uno se expone la forma en que se ha llevado a cabo la evaluación del desempeño docente en las IES de nuestro país, así como sus características y limitaciones. A partir de lo cual se plantea la importancia de adoptar el modelo interconductual como sustento teórico para el diseño de un sistema de evaluación que supere las limitaciones identificadas en los procedimientos tradicionales de evaluación del desempeño docente.

En el capítulo dos, se describen los planteamientos de la psicología interconductual como una forma alternativa de estudiar lo psicológico, sin recurrir a concepciones dualistas, ni adoptar algún tipo de posturas tradicionales.

A partir de los planteamientos de la Psicología Interconductual, en el capítulo tres, se plantea el modelo de la práctica docente, como fundamento teórico para la evaluación de la práctica docente en los ámbitos de desempeño antes mencionados.

Finalmente, en el capítulo 4 se delimitan los criterios metodológicos para la evaluación interconductual de la práctica docente y se presentan las categorías de observación, a partir de las cuales se propone evaluar el desempeño docente.

# **CAPITULO 1**

## **LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)**

La evaluación del desempeño docente, en tanto demanda social, se inscribe en una problemática particular, la cual se expone en el presente capítulo, como punto de partida para identificar de manera más puntual, la relevancia e importancia de atender desde la disciplina psicológica a dicha demanda. Para ello, ha de comenzarse por identificar cuáles son las características de los procedimientos de evaluación del desempeño docente en las IES.

### **1.1 ¿Qué se entiende por evaluación del desempeño docente en las IES?**

Para responder esta pregunta, es necesario señalar primero algunos datos históricos, los cuáles servirán para identificar aquéllas condiciones que influyeron y fueron conformando el contexto en el cuál se requirió una evaluación del desempeño docente, como una de las medidas orientadas a elevar la calidad de la Educación Superior en México.

El análisis puede comenzarse considerando que después de la Segunda Guerra Mundial, surgieron una serie de demandas, necesidades e intereses de la sociedad. Una de ellas, fue el acceso a la educación, en especial aquella que se impartía dentro de las universidades. Dicho interés se fundamentaba en la aspiración de convertirse en una población capacitada para enfrentar de manera práctica y creativa los problemas sociales y lograr un mayor desarrollo militar, económico y social.

Específicamente, se han señalado dos perspectivas que contribuyeron al cambio en la concepción social del papel de las universidades en esa época: 1) Por una parte, con el desarrollo tecnológico e industrial, se mantuvo la creencia de que una sociedad basada en la ciencia lograría una mayor fuerza militar, mejoraría su capacidad competitiva en el mercado económico internacional y propiciaría el bienestar y la salud de su población; 2) Por otra parte, se consideró que la aplicación de criterios meritocráticos permitiría si no una sociedad más justa, por lo menos igualaría las oportunidades de sus miembros, con lo cual sería factible lograr un mejor aprovechamiento de los talentos socialmente disponibles. Es decir, en dicho periodo surgió la utopía de una sociedad sin problemas y

la institución universitaria fue vista como el medio por el cual era posible alcanzar tales expectativas (Grediaga, 1999).

La perspectiva que consideraba a la universidad como el medio a través del cual se podría lograr el perfeccionamiento de la sociedad, se mantuvo vigente en nuestro país hasta la segunda mitad de la década de los setenta. En aquéllos años, ante la demanda de la sociedad que aspiraba a nuevas opciones profesionales, se hizo notoria la apertura y expansión de nuevas IES, así como de nuevas carreras. Para entonces, se dejó de concebir la educación superior como un privilegio y se la empezó a concebir como un derecho al cual toda persona debería acceder (Márquez, 2004).

En este contexto, aumentó significativamente el personal académico, el cual se volvió de gran importancia al ser responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, del avance del conocimiento en los distintos ámbitos disciplinarios, así como de definir y evaluar el conjunto de conocimientos integrados en el currículo de las disciplinas (Grediaga, 1999).

Dadas estas condiciones, el sindicalismo universitario exigió una mayor proporción del presupuesto otorgado e influyó para lograr una estabilidad laboral de la profesión académica. Con todo ello, aumentaron las proporciones de contratos definitivos y los nombramientos de tiempo completo (Grediaga, 1998). Sin embargo, en este periodo, los profesores ingresaron a trabajar sin contar con una formación profesional para ejercer la docencia y tampoco estaban preparados para desarrollar investigación. Por lo tanto, la inserción y ejercicio del trabajo académico fue improvisado, lo que dio como resultado un sistema educativo calificado como ineficiente, improductivo y de calidad cuestionable (García, 1998).

Es por todo ello, que para la década de los ochentas, el gobierno informó que se efectuaría una reducción en el presupuesto otorgado a las IES. El argumento que se utilizó para justificar tal medida fue que, en el periodo de 1970 a 1984, se brindaron condiciones formales de trabajo a los académicos y sin embargo no se observó un desarrollo del sistema educativo nacional, ni la participación de los académicos mexicanos en la comunidad científica internacional (Grediaga, 1999).

En este mismo sentido, y de acuerdo con Salazar (1998), en ese periodo los productos del trabajo académico fueron escasos y poco relevantes para la sociedad. Asimismo, los contenidos programáticos se volvieron obsoletos y poco congruentes con el desarrollo social y económico del país. Con ello, las IES se vieron inmersas en una

crisis educativa traducida en una baja calidad como institución y en consecuencia, sus egresados tuvieron una pobre incorporación en el mercado laboral.

En esa misma década, las IES estuvieron afectadas económicamente y disminuyó el ingreso real de los académicos. Además, con la desarticulación del vínculo entre la universidad y la estructura productiva, y el deterioro de las condiciones de vida de las clases medias durante esa misma época, se vio transformado el significado de asistir a la universidad y se comenzó a cuestionar la eficacia de la universidad pública como canal de distribución de sus egresados hacia la estructura ocupacional y su capacidad para brindarles mejores oportunidades de ingreso y empleo (Grediaga, 1998).

Ante estas condiciones, uno de los aspectos que se consideró necesario implementar en las IES fue la evaluación del desempeño docente, como medio para elevar la calidad de la Educación Superior. Para ello, se puso en marcha la aplicación de algunos procedimientos administrativos, como los programas de recuperación salarial, los cuales han marcado en gran medida el curso de la evaluación del desempeño docente en las IES de nuestro país.

Los programas de recuperación salarial se derivan de la aplicación del Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico (PREPAC)<sup>1</sup>, que en 1990 se creó en la UNAM con el propósito de "estimular la productividad y el rendimiento del personal, fomentando así su permanencia, calidad y dedicación de tiempo completo a la institución" (Rueda, 1998, p. 20-21).

Desde entonces, la evaluación del trabajo académico mediante estos programas, ha existido como procedimiento orientado a determinar el ingreso, las promociones y la definitividad, así como para asignar posiciones en la escala del sistema clasificatorio vigente en cada momento en las instituciones (García, 1998).

Como el nombre de estos programas lo indica, los resultados obtenidos en los procesos de evaluación repercuten en dinero, inicialmente representado por montos fijos: 1, 1.5, 2 y 2.5 salarios mínimos mensuales y actualmente en porcentajes de salario base: 4.4, 6.5, 8.5 y 10.5% (Rueda, 1998). Así, este tipo de procedimientos ha sido ampliamente difundido en las IES; y en general, aceptados por los académicos por considerarlos como una vía para recuperar su nivel salarial y mejorar las condiciones generales de trabajo diferenciadas por nombramiento, categoría y nivel.

---

<sup>1</sup> Actualmente Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG) y Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), en la UNAM.

Los aspectos considerados en estos procedimientos son las actividades que cada institución considera que el docente debe realizar. Por ejemplo, “la impartición de cursos; la elaboración de planes de estudio; los programas respectivos; notas de curso normal; notas de curso especial; manual; antología; libro de texto; audiovisual; modelos tridimensionales de laboratorio; paquetes de cómputo; traducciones; dirección de tesis de distinto nivel; reportes de investigación; artículo especializado; prólogo; capítulo en libro; edición de libro colectivo; libro científico; patente; prototipo; asesoría; conferencia; coordinación de congresos; participación en comités editoriales; etcétera” (Martínez, 1998: 41)

Así, mediante la realización de estas actividades los docentes participan en el procedimiento de evaluación, para lo cual se requiere la entrega de documentos probatorios (constancias), mediante los cuales se justifica que se ha realizado tales actividades.

En la actualidad, es mediante éste tipo de procedimientos que se evalúa el desempeño docente. Es decir, para los docentes de las IES, la evaluación de su desempeño no es otra cosa que su participación en un procedimiento burocrático y económico, sustentado en la retribución económica y/o en la ascensión en el rango de categorías de la universidad (Didou, 1995, citado en Rueda, 1998),

Con lo anteriormente expresado, se pretende subrayar que una de las características fundamentales de la evaluación del desempeño docente en las IES de nuestro país, se considera como un aspecto meramente administrativo, bajo la lógica de determinar la productividad con criterios cuantitativos (Ribes, 2005).

Con la misma perspectiva y el mismo objetivo de elevar la calidad de la Educación Superior, desde las concepciones tradicionales de la psicología, se han propuesto formas de evaluar el desempeño docente, cuyas características son descritas en el siguiente punto.

## **1.2.Procedimientos tradicionales de evaluación del desempeño docente: características y limitaciones.**

Llamaremos concepciones psicológicas tradiciones a aquellas posturas teóricas que no enfatizan el carácter funcional e interactivo del “desempeño docente”. Así, desde la perspectiva de este tipo de concepciones psicológicas, se han desarrollado procedimientos para evaluar el desempeño docente. Y la mayoría de estos

procedimientos consisten en la aplicación de algún tipo de cuestionario, a través del cuál se pretende evaluar el desempeño docente mediante la opinión de los estudiantes.

Este tipo de procedimientos tienen una larga trayectoria en la historia de la evaluación docente. A nivel mundial, en 1927, en la Universidad de Purdue en Indiana, se creó el primer instrumento denominado Cuestionario de Evaluación de la Docencia por los Estudiantes (CEDA), por medio del cual se pretendía medir la efectividad del docente a través de sus rasgos de personalidad, tales como actitud, carácter, disposición e iniciativa (García, 2000).

En México, las primeras instituciones de educación superior en usar los cuestionarios basados en la opinión de los estudiantes fueron algunas instituciones privadas como la Universidad Ibero Americana (UIA) en 1968 y el Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM) en 1974, así como en algunas facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como la Facultad de Contaduría y Administración en 1971 y posteriormente la Facultad de Psicología. En la década de los ochentas, también en instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), se comenzaron a realizar estudios de evaluación, probablemente como respuesta a la política de evaluación que se instauró en las universidades públicas a raíz del plan de modernización Educativa, aunado a las demandas del mercado laboral, que cuestionaban la calidad de los egresados de dichas instituciones (García, 1998).

Básicamente, mediante los cuestionarios de opinión de los estudiantes, se ha pretendido evaluar la eficacia del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con esta perspectiva, se han realizado una serie de trabajos, que pueden agruparse en cuatro tipos de estudios, a saber:

1. Estudios enfocados a identificar las habilidades a evaluar en el desempeño del docente (algunos de éstos, citados por Fresán y Vera, (1998) y García, Secundino y Navarro (2000), citado en Rueda y Díaz Barriga, 2000).
2. Estudios enfocados a identificar los paradigmas o enfoques teóricos que sustentan el tipo de aspectos a considerar en la evaluación del desempeño docente (algunos de éstos, realizados por: Fresan y Vera, 1998; Luna, 2000);
3. Estudios sobre la validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación del desempeño docente existentes (algunos de esos, realizados por: García, 2000)
4. Estudios orientados a evaluar como tal el desempeño docente (algunos de éstas, realizadas por: Gilio, 2000; Loredó y Grijalva, 2000; Cruz, Crispin y Ávila, 2000, entre otros).

Así pues, en la actualidad son diversos los instrumentos que han sido elaborados para evaluar el desempeño docente mediante la opinión de los estudiantes. Sin embargo, con el propósito de identificar las características generales de dichos cuestionarios, se considera útil sintetizar los aspectos que comúnmente se integran, los cuales son principalmente de dos tipos, a saber:

- a) Aspectos meramente administrativos, como: asistencia, puntualidad, registro de asistencia de los estudiantes, entrega puntual de calificaciones, etc.
- b) Aspectos considerados como adecuados de la práctica docente. De acuerdo con Feldman, (1976, 1983 y 1984, citado en Luna, 2000), las dimensiones identificadas en los cuestionarios en uso son las siguientes:

- Estimulación del interés
- Entusiasmo
- Conocimiento de la materia
- Amplitud del conocimiento
- Preparación y organización del curso
- Claridad
- Habilidades de comunicación
- Nivel de la clase
- Claridad en los objetivos del curso
- Relevancia y valoración de los materiales
- Relevancia y utilidad de los materiales complementarios
- Carga de trabajo
- Resultados percibidos
- Justicia en la evaluación
- Manejo del grupo dentro del salón de clases
- Características de personalidad
- Retroalimentación
- Fomento de la discusión y la diversidad de opiniones
- Fomento del pensamiento independiente y el reto intelectual
- Preocupación y respeto por los estudiantes
- Disponibilidad y ayuda.

De manera representativa, los aspectos enlistados, constituyen los elementos que conforman los cuestionarios de opinión de los estudiantes, respecto del desempeño docente. Los cuales, se considera que han sido difundidos particularmente por las siguientes razones:

- a) Los cuestionarios basados en la opinión de los estudiantes se han considerado como la mejor forma de evaluar el desempeño docente, ya que se aplican bajo el supuesto de que al ser los estudiantes los beneficiarios directos de la enseñanza,

deben ser ellos quienes realicen la evaluación (Ortega, 1979; Girón, Urbina y Jurado, 1989).

- b) Los cuestionarios basados en la opinión de los estudiantes resultan ser instrumentos sencillos de aplicar, además de ser económicos en tiempo y costo.
- c) La abundante literatura acerca de estos cuestionarios reporta la mayoría de las veces que son instrumentos válidos y confiables (Centra, 1989, citado en Martínez, 1998; García, 2000).
- d) La evaluación por medio de la trayectoria académica y de las actividades del docente (currículum, reconocimientos, tutoría, dirección de tesis, etc.) o mediante aspectos administrativos (puntualidad, asistencia, etc.) resulta de gran utilidad para tomar decisiones a nivel administrativo.

Estos supuestos y la amplia difusión que se ha realizado en las IES a los cuestionarios de opinión, han propiciado que en la práctica funjan como modos de evaluación del desempeño docente. Sin embargo, desde el punto de vista psicológico, se considera que estos procedimientos presentan ciertas limitaciones, a saber:

- a) En principio, los elementos teóricos que conforman los cuestionarios parten de un lenguaje ordinario. En consecuencia, carecen del rigor, de la sistematización y del orden que solamente una disciplina científica particular puede imprimir en su discurso. En suma, y dado que se estructuran sobre la base del lenguaje ordinario, cuyo objetivo es comunicar, mas no describir, se desprenden de tales cuestionarios una serie de reactivos que pretender evaluar el comportamiento del docente sin antes hacer una descripción puntual (teórica) de qué es lo que debiese hacer un docente para que un alumno aprenda en tal disciplina y en tal materia que se imparte. Lo cual los transforma en instrumentos no solamente “vacíos” teóricamente hablando, sino que a su vez son ambiguos aún para los propios “evaluadores”.
- b) Se plantean suponiendo una universalidad de las habilidades que el docente debe ejercitar en su práctica. Es decir, suponen que las habilidades son indistintas, aún en diferentes ámbitos de la práctica docente (p. ej. espacio educativo, subsistema escolar, dominio disciplinar, e incluso las características del docente y estudiante).
- c) Se asume que mediante una opinión de un estudiante (un inexperto) es posible determinar lo mismo que mediante una evaluación del desempeño del docente (el supuesto experto).

- d) Se comete el error de aplicar los cuestionarios a los estudiantes, quienes no son los indicados para llevar a cabo la evaluación, puesto que no poseen las habilidades y competencias necesarias para realizar una evaluación del desempeño docente. Ya que, al no ser expertos ni profesores de la disciplina psicológica, es sumamente cuestionable pensar que son lo suficientemente hábiles para realizar evaluaciones del desempeño docente. La resolución de este tipo de cuestionarios por parte de los estudiantes, estaría regulada por una serie de condiciones ajenas al ejercicio docente, por lo tanto, su opinión no es una medida que realmente evalúe el comportamiento docente para hacer que el alumno aprenda.
- e) La calificación del desempeño docente mediante los cuestionarios de opinión arrojan ciertos datos. Sin embargo, estos datos no se refieren a la efectividad del desempeño docente, es decir, no permiten saber si los estudiantes aprendieron.

Por lo anterior, se considera necesario contar con formas de evaluación del desempeño docente que supere tales limitaciones y que en suma, permitan identificar en qué medida el docente es hábil en su desempeño, es decir, en qué medida es capaz de lograr que los estudiantes aprendan el ejercicio de una disciplina.

### **1.3. Hacia una perspectiva Interconductual de la evaluación del desempeño docente.**

Debido a que no se cuenta con instrumentos orientados a la evaluación del desempeño docente que superen las limitantes formalistas y administrativas, se considera necesario diseñar una forma alternativa de evaluar el desempeño docente basada en una perspectiva que mantenga la consistencia teórica y metodológica, como lo es la psicología interconductual.

A diferencia de las concepciones psicológicas tradicionales, la psicología interconductual, constituye un modelo de explicación de lo psicológico, a partir del cual es posible analizar, desde un punto de vista estrictamente psicológico, la práctica docente y en consecuencia elaborar las categorías lógicas a partir de las cuales sea posible delimitar la práctica docente en términos de habilidades.

Asimismo, desde esta perspectiva se reconoce que las habilidades con las que debe contar un docente dependen específicamente de cuestiones como qué enseñar, a quién enseñar, etc., Es decir, la práctica docente es caracterizada por la actividad del docente, del estudiante, de la estructura y contenido de lo que se enseña y los criterios u objetivos

que debe satisfacer el aprendiz respecto de lo que se enseña. En este sentido, la evaluación docente, no puede ser independiente del dominio disciplinar que se enseña aprende, del nivel en que este proceso ocurre, ni de las características específicas del hacer disciplinario que se enseña aprende (Chávez, 2003).

Finalmente, a partir de la delimitación conceptual de la práctica docente es posible derivar los criterios metodológicos pertinentes para la evaluación del desempeño docente. Los cuales, en congruencia con la psicología interconductual, son al menos que la evaluación del desempeño docente se realice en condiciones reales de desempeño y que se evalúe en términos de habilidades.

Dadas las características de la evaluación interconductual del desempeño docente, en contraste con las formas tradicionales, el presente trabajo se fundamenta en la Psicología Interconductual, cuyos planteamientos son descritos en el siguiente capítulo.

## **CAPITULO 2.**

# **PSICOLOGÍA INTERCONDUCTUAL**

La Psicología Interconductual, como modelo de explicación de lo psicológico, constituye un proyecto de ciencia; se basa fundamentalmente en el metasistema formulado por J. R. Kantor (1924-1926, 1959) y en la propuesta teórica desarrollada por Ribes y López (1985).

Como toda teoría, el modelo interconductual representa un largo y complejo proceso de evolución conceptual, frente al dominio empírico de la disciplina (Ribes, 1990). De manera general, le anteceden los planteamientos del modelo aristotélico, como primera formulación sistemática del objeto de estudio de la Psicología. Así como los planteamientos del modelo dualista y posteriormente, del modelo conductista, los cuales han constituido las concepciones tradicionales del estudio de lo psicológico.

Como se ilustra más adelante, la Psicología Interconductual se manifiesta como un esfuerzo por recuperar los planteamientos del modelo aristotélico, como estudio sistemático y naturalista de los eventos psicológicos. Surge también, como una forma de superar las concepciones mentalistas derivadas del modelo dualista cartesiano, así como las limitaciones y contradicciones implícitas en el conductismo y en sus derivaciones basadas en el paradigma del reflejo.

El presente capítulo inicia mostrando los avances y retrocesos que implicaron las formulaciones del modelo aristotélico, dualista y conductista en la evolución de la psicología entendida como ciencia. En la segunda parte del capítulo se plantean los postulados de la teoría interconductual.

### **2.1 Antecedentes: avances y retrocesos en la construcción científica de la psicología.**

Antes de expresar los planteamientos de los modelos previamente mencionados, es importante subrayar que ninguno de éstos podría explicarse al margen del contexto cultural en el que se inscriben. La psicología ha tenido un curso particular: en sus inicios cumplió con los criterios de una ciencia natural; durante siglos posteriores se alejó de dichos criterios y solo después de esa fecha, dio algunos pasos para recuperar la categoría de ciencia natural (Kantor, 2003). Los avances o retrocesos que ha implicado este curso de la psicología solo pueden identificarse a partir de las circunstancias

particulares de la matriz cultural a la que pertenecen, puesto que el contexto cultural y el científico (éste como componente del primero) mantienen una influencia y determinación mutua.

### **2.1.1. Modelo aristotélico.**

La primera formalización sistemática del alma como objeto de estudio de la psicología, fue propuesta por Aristóteles. Dicho planteamiento constituye una clasificación conceptual y empírica de los eventos psicológicos como fenómenos naturales (Ribes, 1990).

De acuerdo con Aristóteles (1978), todo ser vivo está compuesto por cuerpo y alma. Pero el alma no constituye una fuente de movimiento autónomo y separable de las cosas movidas, como se había propuesto en las tradiciones científicas que le anteceden (i.e. presocráticos y Platón), sino que plantea que es una sustancia inseparable del cuerpo. Al respecto, escribe lo siguiente:

"El alma, en la mayoría de los casos, no parece experimentar ni hacer cosa alguna sin el cuerpo.(...) La función, que parece más propia del alma, es pensar; pero el pensamiento mismo, ya sea una especie de imaginación, o ya no pueda tener lugar sin la imaginación, jamás puede producirse sin el cuerpo. (...) el alma ni se da sin un cuerpo ni es en sí misma un cuerpo. Cuerpo, desde luego, no es, pero sí, algo del cuerpo, y de ahí que se dé en un cuerpo y, más precisamente en un determinado tipo de cuerpo" (Aristóteles, Acerca del alma, Libro I).

El argumento de que alma no existe sin cuerpo es sustentable en la lógica aristotélica fundamentada en el *De Anima*, al decir que el alma es la entelequia del cuerpo, mientras que el cuerpo es la potencia. Es decir, el alma es la potencia del cuerpo cumplida en forma de acto. Escribe Aristóteles (1978):

"Puesto que el cuerpo es de cierta manera particular, así que, por ejemplo, tiene vida, el cuerpo no puede ser alma; porque el cuerpo no es una de aquellas cosas que pueden ser atribuidas a un sujeto, sino que más bien desempeña por sí mismo el papel de sujeto y materia. Luego, necesariamente, el alma no puede ser sustancia, sino como forma de un cuerpo natural que tiene la vida en potencia. Pero la sustancia es una realidad perfecta, una entelequia; luego el alma es la entelequia del cuerpo, tal como la acabamos de definir (69) "... el alma es la entelequia primera de un cuerpo natural que tiene la vida en potencia" (70).

De acuerdo a lo anterior, el cuerpo es la materia cuya forma determina sus potencias o facultades, mientras que el alma es la realización en acto de esas facultades. Así pues, el alma es la entelequia de lo que es en potencia. Recuperando

un ejemplo propuesto por Aristóteles, si se considera que un hacha fuese un cuerpo natural, la esencia del hacha sería el ser hacha, es decir, la facultad de cortar y ésta sería su alma; porque una vez suprimida esta esencia ya no existe el hacha. Así, el alma es la potencia del instrumento; mientras que el cuerpo es solo lo que existe en potencia.

De acuerdo a lo anterior, el alma se considera como el principio de actualidad o el ser en acto. Así, las acciones psicológicas son potencia en el sentido de que un organismo que ahora no está hablando puede hablar o el que no está viendo puede ver. De tal forma que el rasgo esencial del alma es la actualización de la conducta (Kantor, 1990).

Ahora bien, el alma, en tanto organización funcional de los cuerpos vivos, fue reconocida por Aristóteles en tres tipos, a saber:

- a) El alma vegetativa, correspondiente a la actualización de las facultades de nutrición y reproducción, común a todos los cuerpos con vida;
- b) El alma sensitiva, que además de incluir las facultades nutritivas y reproductivas, incorpora la sensibilidad y la movilidad, dándose solo en los animales con desarrollo sensorial y motriz;
- c) El alma intelectual, que incluye a las dos primeras pero integra como rasgo distintivo a la facultad racional e intelectual, exclusiva del ser humano (Carpio, 1994).

Estas tres formas del movimiento de los cuerpos vivos, conforman una clasificación en términos de inclusividad, en la cual, el tipo de alma más simple se encuentra siempre en el tipo de alma más compleja, pero no al contrario. De esta forma, ésta organización de los tipos de alma constituye una primera clasificación de la conducta partiendo de los niveles estrictamente biológicos, a aquellos que sólo son específicos de ciertos cuerpos: los animales movientes y el hombre (Carpio, 1994).

Por otra parte, Aristóteles planteó que hay cuatro clases de causas básicas en relación a la existencia de las cosas o a sus cambios. Por lo tanto, el análisis de los eventos y las cosas se fundamenta en los tipos de causas identificadas por Aristóteles, las cuales han sido descritas por Carpio (1994) de la siguiente manera:

- a) La causa material, es la materia que constituye a los cuerpos;
- b) La causa formal, se refiere a la forma que define a la materia como cuerpo específico;

- c) La causa eficiente, es la acción de otro cuerpo que como acontecimiento discreto actúa, afecta y es afectado por el cuerpo en términos de su forma y materia;
- d) La causa final, referida al cumplimiento consistente de las potencias del cuerpo, es la actualización de la potencia frente a la acción eficiente de otro cuerpo tal como debe ser según su materia y forma.

De acuerdo con esta forma de analizar los eventos, la psicología representaría propiamente el estudio del alma como organización funcional de la relación organismo-medio ambiente, en la que concurren como dimensiones causales la materia, la forma, la eficiencia y el fin (Carpio, 1994).

La psicología aristotélica después de ser instituida como ciencia natural de la conducta, se vio modificada de diversas maneras. Por una parte, el pensamiento psicológico perdió sus caracteres independiente y sistemático. La psicología quedó subordinada a intereses políticos y humanistas, aun cuando siguió siendo naturalista hasta por lo menos el primer siglo antes de nuestra era. Después de esta fecha, perdió también su carácter naturalista (Kantor, 1990).

Como se expone adelante, fue con influencia del pensamiento de los patriarcas de la iglesia y los neoplatónicos que se dejó de concebir el alma como potencia en acto. En cambio, fue concebida como un rasgo divino del ser humano, caracterizada como sustancia interior, incorpórea, inmortal y trascendente a la corrupción del cuerpo. Con ello, se detuvo el alcance de la psicología aristotélica y se dio paso al desarrollo de las teorías dualistas.

### **2.1.2 Modelo dualista.**

A diferencia de los planteamientos del modelo aristotélico, el modelo dualista representó una visión radicalmente distinta del estudio del alma.

A partir del siglo V de la era cristiana se observó un marcado interés en los asuntos del mundo transnatural. San Agustín, en los siglos IV y V influyó mucho en la separación de la psicología del resto de las ciencias naturales. Concibió al alma como una sustancia interior, incorpórea y conductora del cuerpo. Asimismo, planteó que era un rasgo divino, trascendente a la corrupción del cuerpo, cuyas cualidades eran la perfección y la omnisciencia, en tanto que era la reproducción de Dios en el hombre. Dadas sus características, el alma representaba el rasgo más importante del ser humano (Kantor, 1990).

Las concepciones agustinianas permanecieron vigentes en el pensamiento filosófico hasta el siglo XIII, cuando Santo Tomás pretendió recuperar la concepción aristotélica

del alma, pero aplicada con una lógica neoplatónica. Afirmó que el cuerpo representa la materia y el alma su forma. Sin embargo, a diferencia de Aristóteles, planteó que alma y cuerpo son distintos y separables: el alma es trascendente e inmortal, mientras que el cuerpo, como materia, está sujeta a corrupción y muerte. Bajo ésta lógica, sostuvo que las facultades nutritiva, sensitiva e intelectual o racional, que con Aristóteles correspondían a los tipos de alma, fueron consideradas como facultades del alma. Así, planteó que las facultades nutritiva y sensitiva dejan de existir al corromperse el cuerpo, mientras que la facultad intelectual o racional, exclusiva del ser humano, no involucra ningún órgano del cuerpo y por lo tanto es separable de él e inmortal (Ribes, 1984; Carpio, 1994).

Con la transformación tomista del *De Anima*, quedó claramente marcada la concepción dual del ser humano, es decir, se estableció firmemente que el ser humano se compone de alma y cuerpo; ambos separables y con propiedades distintas. Sin embargo, el *dualismo*, como sistema filosófico que explica la organización del universo, se manifestó formalmente hasta el siglo XVIII (Ferrater, 1998).

En el siglo XVII se comenzaron a construir los conceptos de las ciencias naturales (p. ej. los tratados de filosofía natural que formularon Kepler, Galileo, Newton, etc.). Sin embargo, en el caso de la psicología las cosas fueron distintas. Aunque la construcción de los conceptos propios de las ciencias implicaba el abandono del lenguaje ordinario como base de los nuevos conceptos, la dominación judeocristiana trascendentalista influyó en la nueva formulación del objeto de estudio de la psicología para que se aceptara el alma, como materia de estudio de la psicología (Ribes, 1990)

El papel del filósofo René Descartes fue determinante en este contexto. A diferencia de los planteamientos realizados por Aristóteles, Descartes formuló como objeto de estudio, la interacción entre dos elementos: la sustancia pensante (alma) y la sustancia extensa (cuerpo), propias del ser humano; manifestando que ambas sustancias son ontológicamente diferentes. El dualismo expresado por Descartes (1978) puede identificarse en la siguiente cita:

"Pero en seguida noté que si yo pensaba que todo era falso, yo, que pensaba, debía ser alguna cosa, debía tener alguna realidad; y viendo que esta verdad: pienso, luego existo era tan firme y tan segura que nadie podría quebrantar su evidencia, la recibí sin escrúpulo alguno como el primer principio de la filosofía que buscaba. Examiné atentamente lo que era yo, y viendo que podía imaginar que carecía de cuerpo y que no existía nada en que mi ser estuviera, pero que no podía concebir mi no existencia, porque mi mismo pensamiento de dudar de todo constituía la prueba más evidente de que yo

existía - comprendí que yo era una substancia, cuya naturaleza o esencia era a su vez el pensamiento, substancia que no necesita ningún lugar para ser ni depende de ninguna cosa material; de suerte que este yo -o lo que es lo mismo, el alma- por el cual soy lo que soy, es enteramente distinto del cuerpo y más fácil de conocer que él" (pág. 24).

De acuerdo con esta descripción, el alma fue concebida como sustancia incorpórea, inmaterial e independiente del cuerpo. En cambio, el cuerpo no compartía ninguna de las cualidades del alma. Éste sólo constituía la materia dependiente de la acción del alma:

La idea que tengo del espíritu humano en cuanto es cosa que piensa, carece de extensión y no participa de ninguna cualidad de las que pertenecen al cuerpo, es incomparablemente más distinta que la idea de cualquier cosa corporal (pág. 82).

La notable distinción que plantea Descartes (1978) entre las dos sustancias que, considera, integran al ser humano, sirvió de base para la formalización del dualismo cartesiano, expresado por él mismo en los siguientes términos:

Partiendo de que conozco con certeza que existo, y, sin embargo, no observo que ninguna otra cosa pertenezca necesariamente a mi naturaleza o esencia, concluyo que ésta consiste en que soy una cosa que piensa, o una substancia cuya esencia o naturaleza es el pensar. Y aun cuando tengo un cuerpo al cual estoy estrechamente unido, como por una parte poseo una clara y distinta idea de mí mismo, en tanto soy solamente una cosa que piensa y carece de extensión, y por otra tengo una idea distinta del cuerpo en tanto es solamente una cosa extensa y que no piensa- es evidente que yo, mi alma, por la cual soy lo que soy, es completa y verdaderamente distinta de mi cuerpo, y puede ser o existir sin él (pág. 96).

A partir de la formulación del dualismo cartesiano, quedó establecido que el alma y el cuerpo, son sustancias diferentes, que ocupan lugares diferentes y se rigen por leyes diferentes: mientras que el alma se rige por leyes propias, el cuerpo, en tanto materia, está sujeto a las leyes del movimiento.

Esta forma de explicar la división y relación entre cuerpo-alma, se construyó a partir de una lógica particular, sustentada por dos modelos derivados de la geometría, la cual constituía el instrumento fundamental de la ciencia renacentista que explicaba el universo. Dichos modelos fueron: la mecánica y la óptica. Esta relación es claramente expuesta por Ribes (1990):

"El universo renacentista es un universo geométrico en el que destacan dos dimensiones: el movimiento de traslación y la luz. La ciencia renacentista se elaboró para dar cuenta de ambas dimensiones, y así surgieron la mecánica y la óptica. (...) Esta división del universo renacentista se trasladó, como lógica ineludible en la ciencia de la época, a la formulación de la naturaleza de los eventos psicológicos: la relación entre el mundo interior y el mundo exterior no era otra cosa que la relación entre una óptica vertida hacia el interior, y la mecánica del cuerpo, como ejecutor de movimientos particularmente inspirados por la razón o la mente en tanto luz y escenario interiores" (pág. 53-54).

Con base en lo anterior, fue posible sostener que el ser humano se rige por dos leyes distintas: el alma o la mente, se rige mediante las leyes de la óptica, mientras que el cuerpo está sujeto a las leyes de la mecánica.

A partir de la formulación del dualismo cartesiano, quedó establecido que el alma y el cuerpo, son sustancias diferentes, que ocupan lugares diferentes y se rigen por leyes diferentes: mientras que el alma se rige por leyes propias, el cuerpo, en tanto materia, está sujeto a las leyes del movimiento.

Esta forma de explicar la división y relación entre cuerpo-alma, se construyó a partir de una lógica particular, sustentada por dos modelos derivados de la geometría, la cual particular, la relación entre cuerpo y alma tuvo serias implicaciones para el desarrollo de la psicología.

A diferencia del modelo aristotélico, que proponía el estudio de lo psicológico como eventos naturales, con el modelo dualista, los eventos psicológicos fueron explicados de la siguiente manera: el alma racional, no material y no dependiente de la materia, al interactuar con el cuerpo humano determina sus acciones. Con ello quedó firmemente establecido que el "alma", la "mente" o la "conciencia" son los elementos causantes de todo comportamiento o acción del ser humano (Ribes, 1982). Fue así que, quedó instaurado el estudio de lo psicológico, como lo resultante de "la acción del alma", es decir, lo racional o voluntario, exclusivamente humano. Esto es, la percepción, la sensación, los sentimientos, la razón, el pensamiento, la imaginación, la memoria, etc.

### **2.1.3. Modelo conductista.**

A diferencia de las doctrinas del alma, la mente y la conciencia, sustentadas por la lógica dualista, el conductismo surgió al delimitar un objeto propio de estudio de la psicología: la conducta.

El inicio del movimiento conductista se identifica con la publicación de *Psychology as the behaviorist views it*, mejor conocido como el **Manifiesto Conductista**, escrito por J. B. Watson, en 1913. En dicho artículo, planteaba fundamentalmente la necesidad de

concebir a la psicología como una ciencia natural, que comprendiera el estudio del comportamiento animal y el comportamiento humano desde una perspectiva evolutiva. Watson (1913, citado en Ribes, 1995) iniciaba su artículo diciendo:

"La psicología como la ve el conductista es una rama experimental puramente objetiva de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta. La introspección no forma parte esencial de sus métodos, ni el valor científico de sus datos depende de la disponibilidad con que se prestan a una interpretación en términos de la conciencia. El conductista, en su esfuerzo por obtener un esquema unitario de la respuesta animal, no reconoce línea divisoria entre el hombre y el bruto. La conducta del hombre, con todos sus refinamientos y complejidad, forma solo una parte del esquema total de investigación conductista"(pág. 66).

Lo que Watson planteaba era la necesidad de suprimir toda referencia a eventos mentales e inobservables y construir una ciencia natural de la conducta. Para cumplir con tal objetivo, consideró necesario adoptar un método general para el estudio experimental de la conducta, que permitiera analizar, tanto el comportamiento del hombre como el de los animales subhumanos. El método que Watson (1930, citado en Fuentes, 1986) buscaba pertenecía a la fisiología:

"El conductismo es una ciencia natural que se arroga todo en el campo de las adaptaciones humanas. Su compañera más íntima es la fisiología. En efecto, conforme avancemos en este sentido, podríamos llegar a preguntarnos si es posible llegar a diferenciar el conductismo de esta ciencia. En realidad, sólo difiere de la fisiología en el ordenamiento de sus problemas... la fisiología se interesa en el funcionamiento de las partes del animal... En cambio, aunque muy interesado en el funcionamiento de dichas partes, al conductismo le importa intrínsecamente lo que al animal –como un todo– hace desde la mañana hasta la noche... A lo que parece, algunos psicólogos creen que el conductista está exclusivamente interesado en registrar ínfimas respuestas. Nada más erróneo. Insisto en que al conductista le importa primordialmente la conducta del hombre como un todo" (pág. 254).

Bajo esta perspectiva, el método adoptado por Watson fue el de los reflejos condicionales, proveniente de la fisiología rusa, específicamente del fisiólogo I. P. Pavlov (1927), con base en los trabajos experimentales de Bechterew y Sechenov acerca de la naturaleza refleja de la actividad psíquica (Ribes, 1990). Sin embargo, lo que para Watson resultaba ser un método idóneo para el estudio experimental del comportamiento, para los partidarios de la fisiología rusa el estudio de eventos mediante el método del reflejo no era otra cosa que estudio fisiológico. Al respecto Pavlov (1903, citado en Fuentes, 1986) señaló lo siguiente:

“¿Cuáles son las características de estos nuevos fenómenos, en comparación con los fisiológicos? La diferencia radica en el hecho de que, en la forma fisiológica del experimento, la sustancia es puesta en contacto directo con el organismo, mientras que en los experimentos psíquicos actúa a distancia (...) En el caso fisiológico, la actividad de las glándulas salivares está vinculada a las propiedades de la sustancia sobre las que recaerá la acción de la saliva. En los experimentos fisiológicos, el animal es excitado por la propiedades... de la sustancia... íntimamente conectadas con el papel fisiológico de la saliva. (...) En los experimentos psíquicos, el animal es estimulado por propiedades del objeto externo que no son esenciales para la acción de las glándulas salivales, o incluso por propiedades totalmente accidentales o carentes de importancia. La importancia de estos signos lejanos (señales) de los objetos puede ser fácilmente reconocida en la reacción de los movimientos del animal [que] busca los objetos, los enemigos, etc. (...) El, objeto actúa a distancia sobre las glándulas salivares (pág. 245).

Sin embargo, lo que Pavlov (1903, citado en Fuentes, 1986) percibía era algo diferente:

“Pero si lo consideramos más detenidamente, vemos que no hay ninguna diferencia esencial entre estos experimentos y los fisiológicos. La diferencia está en que en los experimentos psíquicos las sustancias actúan sobre otras superficies específicas del cuerpo –la nariz, los oídos, los ojos– a través del medio circundante (aire, éter) en el que están inmersos el organismo y las sustancias excitantes” (pág. 246).

Así, Pavlov expresó que lo que se denominaba estudio psicológico, no constituía otra cosa que un estudio fisiológico. No obstante, Watson proclamó la aplicabilidad del método del reflejo condicional a todos los fenómenos de la conducta animal y a una gran parte, sino es que a toda la conducta humana: los sentidos, la memoria, el aprendizaje, las emociones, el lenguaje y la psicopatología. Con ello, el uso sistemático del método del reflejo condicional convirtió al reflejo condicional en el instrumento teórico por excelencia de la nueva psicología. El análisis de los hábitos en términos del reflejo condicionado, y la introducción de dicho método en el estudio de diversos problemas del comportamiento animal y humano, marcaron el curso histórico de la psicología como teoría de la conducta: la teoría de la conducta se volvió sinónima de la teoría del condicionamiento en sus distintas versiones (Ribes, 1995).

Con ello, el uso del método del reflejo fue determinante en la conformación del conductismo. El concepto de reflejo se formalizó como unidad básica para describir y explicar sistemáticamente la relación causal entre el medio ambiente estimulativo y la actividad del organismo. Fue así que con la suposición de que el efecto era explicado en

términos de las características de la causa, lo que interesaba era saber de qué manera el estímulo -la causa- afectaba la respuesta- el efecto (Carpio, 1994).

Finalmente, uno de los más importantes psicólogos dentro del conductismo, además de Watson, es B. F. Skinner, quien incorporaría el concepto de “*operante*”, para explicar la relación organismo-medio. Él dice que para superar al paradigma del estímulo y la respuesta, se tiene que elaborar un concepto más completo: las contingencias de reforzamiento. Skinner (1982):

“Una formulación adecuada de la interacción entre un organismo y su medio debe especificar siempre tres cosas: a) la ocasión en la que ocurre la respuesta; b) la propia respuesta; y c) las consecuencias reforzantes. Las interrelaciones que se establecen entre estas tres cosas son las “contingencias de reforzamiento... Si un estímulo conspicuo no tiene efecto no es porque el organismo no le haya prestado atención... sino porque el estímulo no tiene un papel importante en las contingencias prevalentes” (Págs. 20-21).

Para explicar la conducta en general Skinner recurre al concepto de ‘contingencias de reforzamiento’, y en el caso de los organismos humanos, se hace una distinción entre aquella conducta que es moldeada por las contingencias y aquellas que están bajo el control de las reglas para hablar del lenguaje. Así, una regla es efectiva si está implicado un estímulo discriminativo y, para que la especificación sea completa debe incluirse además al análisis, el reforzamiento que ha moldeado la respuesta y la ha puesto bajo el control del estímulo (Skinner, 1982). Esto tiene que ver con una relación temporo-espacial donde ciertos eventos en el medio –como el color de la fruta madura–, dan como resultado efectivo que el organismo sea condicionado de manera *respondiente*; y luego el desplazamiento del organismo y/o la actividad de éste modifica el ambiente: que tiene el efecto correspondiente en la conducta de éste: el condicionamiento operante; para que finalmente ciertos hechos son las ocasiones en las que determinadas conductas dan como resultado efectos específicos en el medio ambiente: el efecto sobre la conducta es la discriminación operante (Skinner, 1982). La situación del lenguaje y el ajuste del organismo, para Skinner, estarán determinadas por esta relación temporo-espacial.

Skinner (1938; citado en Carpio, 1992) conceptuó la conducta como todo aquel movimiento del organismo que tiende a relacionarse con el mundo externo, dentro de un marco de referencia, suministrado éste ya sea por el mismo organismo o por otros objetos externos o campos de fuerza; además, es deseable definirla no solamente por el

movimiento, sino en términos de los efectos, como es el caso de la articulación de sonidos.

Así, no todo el movimiento conjuga lo psicológico, se refiere en específico y en exclusiva a los movimientos y efectos del organismo que tienen una relación con el medio ambiente. La conducta es una función cuyos elementos definitorios (el estímulo y la respuesta) representan los elementos de una función y no la función en sí (Carpio, 1992).

Así, el concepto del reflejo, para Skinner, tiene la función de tratar de dar cobertura a aquellos elementos en el ambiente que instigan o contribuyen al organismo a actuar. De tal suerte, la conducta fue conceptualizada en dos diferentes categorías: la respondiente y la operante. La llamada conducta respondiente está definida por la correlación entre un estímulo y la respuesta que éste provoca (y puede ser claramente identificado a través de la observación), a esta correlación que se establece la llamamos una respondiente. A toda la conducta que es mantenida por las consecuencias que surgen de la manipulación del organismo sobre el medio, y que no pueda identificarse de forma observacional aquel estímulo que la produce (aunque no por ello se dice que sea imposible identificarlo), es llamada operante; y es debido a que aún cuando se observa la respuesta y no puede establecerse qué estímulo es la que la provoca, y que por definición una respuesta no sucede sin un estímulo que la provoque, decimos que es una operante (Skinner, 1938; citado en Carpio, 1992). Así, no es alguna cualidad de la respuesta o forma del movimiento del organismo la que establece los elementos definitorios de una operante o una respondiente, sino que es la correlación que guarda en términos temporales.

#### **2.1.4. Limitaciones del modelo dualista**

El dualismo cartesiano, como explicación que reconoce la existencia de dos entidades distintas: el alma y el cuerpo, en donde la primera es causante directa de las acciones del cuerpo, es referido por Ryle (1949) como "el dogma del Fantasma en la Máquina", el cual constituye un error filosófico denominado como error categorial. Al respecto, afirma lo siguiente: " No es, meramente, un conjunto de errores. Es un gran error y un error de tipo particular: un error categorial. Presenta los hechos de la vida mental como si pertenecieran a un tipo o categoría lógica (o conjunto de tipos o categorías) cuando en realidad pertenecen a otra. En consecuencia, el dogma es un mito filosófico" (pág. 19).

Lo que acertadamente afirma Ryle, es que el dualismo trata dos elementos lógicamente distintos como si fueran de un mismo tipo. Se trata al cuerpo como si perteneciera a la naturaleza lógica de lo que se denomina alma. Lo cual resulta absurdo. Sin embargo, lo que expone Ryle, no es que cualquiera de las proposiciones sean absurdas en sí mismas: "No niego, por ejemplo, que acaezcan procesos mentales. Dividir y hacer una broma lo son. Lo que él sostiene que la frase "hay procesos mentales" no tienen el mismo significado que la frase "hay procesos físicos" y que, en consecuencia, carece de sentido su conjunción o su disyunción" (pág. 24).

En este sentido, la crítica que se expone al dualismo es su explicación de los eventos con base en dos elementos lógicamente distintos.

Ahora bien, dicho error categorial se sustenta al tratar lógicamente al alma, de la misma forma en que se trata al cuerpo:

- a) Afirmar que el alma reside en el cuerpo implica atribuir al alma la propiedad de ocupar un lugar en el espacio, propiedad que define precisamente a los cuerpos (i.e. extensión);
- b) Postular la actividad del alma como uno de los agentes causales del movimiento del cuerpo (i.e. movimiento voluntario) implica la atribución de propiedades causales mecánicas al alma, propiedades que teóricamente eran definitorias del movimiento de los cuerpos (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2000).

Como consecuencia de la lógica con la que se plantearon las características entre el cuerpo y alma, se derivaron los siguientes paralelismos:

- a) Si el cuerpo está en algún lugar, el alma o mente lo ha de estar también, sólo que en algún lugar especial dentro del cuerpo (v.g. Descartes propuso la glándula pineal );
- b) Si el cuerpo opera de un modo eficiente con respecto a otros cuerpos, afectándolos y siendo afectados por ellos, el alma lo ha de hacer también, sólo que no con respecto a cuerpos sino con respecto a ideas incorpóreas;
- c) Si el cuerpo conoce sensiblemente, el alma o mente ha de conocer también, sólo que no de modo sensible, sino reflexivo, conociendo sus propios contenidos;
- d) Si el cuerpo, para vivir, requiere de la asimilación de otros cuerpos que lo nutren, el alma también requiere de algún tipo de asimilación de las ideas que la nutren proporcionándole la materia prima para su operación esencial, es decir, para pensar. (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2000).

Esta caracterización del alma como si fuera un cuerpo, no es fortuita. Es resultado de la adopción de una concepción particular del lenguaje: la concepción nominalista. De acuerdo con la cual, la función básica del lenguaje consiste en "retratar" la realidad y sus objetos, siendo las palabras nombres que, a modo de etiquetas", se adhieren a sus referentes para distinguirlos entre sí (Wittgestein, 1953, citado en Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2000).

De acuerdo con esta concepción del lenguaje, el nombrar algo es testimonio de su existencia. Por lo tanto, hacer uso de los términos que hacían referencia a la mente, alma o razón implicaba que dichos términos correspondían en realidad a tales entidades.

Así, en la época renacentista, el dualismo se consolidó al recuperar el término alma, como instancia no material, que al ser recogido del lenguaje ordinario constituía una prueba inobjetable de su existencia. Con ello, el alma fue considerada como referente empírico del estudio de lo psicológico. De acuerdo con Ribes (1990), "fue así como la memoria, el pensamiento, la imaginación, la percepción, etc., empleados en el lenguaje ordinario adquirieron el estatuto de conceptos científicos a los cuales se supuso descriptores de una realidad psicológica dada e incuestionable" (Ribes, 1990, pág. 15).

Esta forma de explicar lo psicológico ha prevalecido aún hasta nuestros días, pues se han propagado numerosas versiones del tema dualista, consolidadas en aproximaciones teóricas que fundamentan la explicación de lo psicológico como la acción de la mente, alma, conciencia, o cualquier otro factor "interno", como dominante de las acciones de los individuos. Al respecto Ryle (1949, citado en Ribes, 1990) escribió acerca de la permanencia de los errores categoriales en el estudio de lo psicológico, así como de la importancia de su reconocimiento como única vía para superarlos:

"... durante los tres siglos de la época de la ciencia natural, se seleccionaron incorrectamente las categorías lógicas que coordinaron los conceptos de los poderes y operaciones mentales. Descartes dejó como uno de sus legados filosóficos principales, un mito que continúa distorsionando la geografía continental de esta materia... Un mito, desde luego no es un cuento de hadas. Es la presentación de hechos pertenecientes a una categoría en el idioma propio de otra. Derrumbar un mito en consecuencia; no es negar los hechos sino reubicarlos" (pág. 57).

### 2.1.5. Limitaciones del modelo conductista.

Aun cuando el conductismo se manifestó como una renuncia a las concepciones dualistas y delimitó un objeto de estudio propio de la disciplina psicológica, mantuvo una serie de limitaciones al adoptar como instrumento teórico metodológico un paradigma ajeno a la disciplina, es decir el paradigma del reflejo.

En relación a la naturaleza de las limitaciones del modelo conductista, éstas pueden agruparse en conceptuales y metodológicas, las cuales son descritas a continuación:

a) Limitaciones conceptuales.

De acuerdo con Kantor (1990), si se realiza una evaluación crítica del conductismo es posible destacar que sus limitaciones se fundamentan en planteamientos que involucran algún tipo de mecanicismo, dualismo, reduccionismo y organocentrismo. Tales aspectos fueron referidos en los siguientes términos:

- **Mecanicismo.** La principal limitación del modelo conductista surge al adoptar un método ajeno a la disciplina como el instrumento teórico-metodológico para el estudio de lo psicológico. Al respecto, Ribes, (1990), escribe lo siguiente:

"El concepto de reflejo no es original de la biología (Fearing, 1930; Canguilhem, 1955) sino que proviene de la formulación de la mecánica como modelo geométrico-ciencia de los cuerpos, en tanto sustancias separadas del alma (Descartes, 1980). EL concepto de reflejo, como lógica paradigmática, nace con el pensamiento cartesiano acerca del movimiento de los cuerpos y en los cuerpos como efecto de la acción contigua, eficiente, de otro cuerpo o parte del cuerpo en movimiento. En este sentido, la Psicología, al usar el método para explicar la relación causal entre el medio ambiente estimulativo y la actividad del organismo, arropó la lógica de la mecánica cartesiana y newtoniana y se representó al fenómeno psicológico como un fenómeno mecánico" (pág. 35).

- **Dualismo.** El conductismo aunque rechazó el término "mente", adoptó la doctrina cuerpo-mente, al retener la visión tradicional del "cuerpo". Esto tuvo como resultado el considerar al organismo como un cuerpo sin mente, por lo cual se otorgó un gran énfasis en los factores genéticos, las necesidades orgánicas, los instintos y los determinadores estructurantes de la acción (Kantor, 1990).
- **Reduccionismo.** Con la intención de excluir los factores mentales y psíquicos de la descripción de la acción psicológica, han adoptado varios tipos de reducción fisiológica. Para tales psicólogos, la conducta es reductible a movimientos de índole fisiológica o anatómica. Bajo la influencia de la dicotomía psíquico-física, van más allá aún y suponen que la psicología es física y con ello, a los

construidos de una disciplina se les bautiza como datos o eventos de otra (Kantor, 1990).

- Organocentrismo. En el conductismo, los datos de la psicología están exclusivamente concentrados en el organismo. No se entiende a la conducta como un evento que comprende muchas cosas, en el que la acción del organismo no es más que un aspecto interrelacionado con muchos otros factores. Y sin embargo, no se ve ni se imagina nada cuando no hay nada que sea visto directa o sustitutivamente; no hay aprendizaje si no hay laberinto... Todos los factores estimulantes son considerados flagrantemente como si fuesen variables no relacionadas e independientes que pueden influir en las acciones de los organismos, las cuales, a su vez, se conciben como variables dependientes. Tales variables independientes pueden considerarse como causas que operan externamente, pero, por lo común el aspecto organocéntrico del conductismo lleva a la idea de que existen diversas clases de poderes internos que afectan la conducta de los organismos. El más nocivo de tales poderes internos resulta ser una suerte de intencionalidad que domina la existencia y la acción de los organismos. Esto implica un regreso al mentalismo<sup>1</sup> (Kantor, 1990).

En suma, señala Kantor (1990), las críticas al conductismo pueden resumirse diciendo que lo que falta en su descripción naturalista de los eventos psicológicos, es su carácter de campo. Además de eliminar todo trascendentalismo, es necesario tomar en cuenta a las situaciones completas que comprenden a los eventos psicológicos.

b) Limitaciones metodológicas.

La adopción del método de los reflejos condicionales, implicó un curso particular del desarrollo de la teoría del condicionamiento, cuyas limitaciones son descritas por Ribes y López (1985) en los siguientes términos:

Por una parte, en la medida en que el paradigma del reflejo se deriva de un modelo de causación del movimiento concebido en el marco de la mecánica cartesiana, hace énfasis en la naturaleza lineal de contacto contiguo en tiempo y espacio. La explicación del movimiento tiene lugar como relación de causalidad, es decir, como la acción de un cuerpo en movimiento sobre otro cuerpo. La influencia de este paradigma explicativo ha sido evidente, pues las interacciones del ámbito de la psicología han sido aisladas y fragmentadas en causas y efectos. La conducta, como conjunto de respuestas, ha sido

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Kantor (2003), la formulación organocéntrica ha conducido a la producción de las dicotomías interno-externo, subjetivo-objetivo, cubierto-manifiesto, privado-público, etc.

considerada como la variable dependiente que tiene que ser explicada como función de las variables de estímulo, es decir, de las variables independientes.

Por otra parte, se adoptó una concepción atomista, es decir, se describió estados discontinuos de los cuerpos y sustancias, los cuales siempre eran considerados en estados de movimiento o en estado de reposo. De esta forma, la psicología analizó el comportamiento en la forma de tiempos de respuesta y tiempos de no respuesta. En el condicionamiento operante se mantuvo una discretización molecular, atomizada, del continuo de acción del organismo mediante una definición puntual, indirecta de la respuesta. La unidad de análisis se constituyó así en una instancia puntual en tiempo, inespecífica (pero constante) en espacio, susceptible de repetición en periodos delimitados empíricamente. La tasa de respuesta se volvió la medida básica para el análisis de la conducta y la categoría central explicativa se construyó alrededor del concepto de reforzamiento. El concepto de contingencia se vio reducido a la relación entre el estímulo consecuente y la respuesta. Las relaciones de condicionalidad reciprocas entre conducta y ambiente se enfocaron a la búsqueda de relaciones temporales entre estímulos y respuestas, así como en la determinación de efectos cuantitativos en las respuestas futuras.

Dado el tratamiento de los eventos psicológicos, la teoría del comportamiento sesgó la exploración empírica del campo de estudio en los siguientes términos:

- Limitando el análisis de los fenómenos a los términos descriptivos de la triple relación de contingencias, como sucesión condicional de antecedentes-respuestas-consecuentes. Esto no solo simplificó la descripción de los fenómenos –que por lo común, siempre son más complejos que dicha relación lineal, sino que determinó la búsqueda selectiva de problemas que pudieran ser descritos de dicha manera.
- Con respecto al análisis cualitativo de la conducta, el papel central del concepto de reforzamiento y la tasa de respuesta como unidad de medida de la conducta, restringieron la investigación experimental a la búsqueda de efectos cuantitativos de incremento o decremento de formas particulares de conducta susceptibles de ser afectadas de esta manera.

En suma, las críticas al conductismo pueden resumirse diciendo que lo que falta en su descripción naturalista de los eventos psicológicos, es su carácter de campo. Además de eliminar todo trascendentalismo, es necesario tomar en cuenta a las situaciones completas que comprenden a los eventos psicológicos (Kantor, 1999).

## **2.2. El modelo Interconductual.**

El modelo interconductual, surge como una explicación diferente del estudio de lo psicológico. Como teoría, suprime todo fundamento dualista, reduccionista, organocentrista y mecanicista. En cambio propone que la psicología es una ciencia natural cuyo constructo teórico debe ser una teoría de campo derivado de la interacción entre la conducta de los organismos con los objetos y eventos en condiciones específicas.

Dicha postura, fue planteada por J. R. Kantor, quien principalmente aportó dos elementos para la construcción del Interconductismo: a) la delimitación del objeto de estudio de psicológico, y su delimitación con lo biológico y lo social y b) la formulación de la interconducta como objeto de estudio de la psicología.

Respecto al primer aspecto, el planteamiento se refiere a la importancia de reconocer que el individuo es un organismo constituido biológicamente y que interactúa con objetos y eventos del entorno con propiedades fisicoquímicas, biológicas y sociales. Lo cual no implica que el aspecto biológico o social constituya el objeto de estudio de la psicología. Al respecto, Ribes y López (1985) han aludido a esta fundamental distinción de la siguiente forma:

"Lo biológico y lo social se dan como abstracciones necesarias que no trascienden categorialmente en su especificidad a determinar lo psicológico. Es decir, dentro del marco conceptual de la psicología, lo social y lo biológico son abstracciones reconocidas de lo genérico, pero no de lo concreto específico. El concepto de organismo, de medio fisicoquímico, de medio ecológico y de medio normativo-institucional, son abstracciones necesarias para situar lo psicológico, pero no se las recoge como abstracciones de lo concretamente psicológico. Así como para la ciencia social el individuo es una abstracción necesaria para reconocer las relaciones sociales como un concreto empírico, para la psicología es necesario reconocer el organismo biológicamente determinado y a los individuos operando bajo una normatividad social, como abstracciones necesarias para que se dé lo psicológico como interconducta. Sin embargo, lo psicológico no es reductible a sus abstracciones limítrofes: lo social y lo biológico" (pág. 40-41).

Con ello, queda bien establecido que el organismo está constituido por factores biológicos y que interactúa de acuerdo a normas convencionales de entorno social, elementos reconocidos por la psicología. Sin embargo, su objeto de estudio es la interconducta, es decir la interacción entre el organismo y su medio en donde intervienen todos estos factores biológicos y normativos.

Al respecto se recuperarán algunos comentarios de Kantor y Smith (1975) a propósito de la interactividad entre el organismo y su medio, a la cual se hace referencia como lo psicológico:

"La vida conductual de un organismo es absolutamente continua. Nunca hay un momento en el que no esté interactuando con las cosas. Los estímulos y las respuestas son factores recíprocos en un segmento de conducta. Uno no puede ocurrir sin el otro. Probablemente, la mejor manera de describir una respuesta es decir que es algo que el organismo y el objeto estímulo hacen uno respecto a otro. El organismo ejecuta alguna acción o movimiento. El estímulo, por otro lado, es una acción u operación ejecutada por el objeto con respecto al organismo con el cual interactúa. Esta acción del estímulo o estimulación puede ser mejor definida como la conducta mutua o correspondiente de un objeto en un campo de interacción en conjunto con la acción ejecutada por el organismo.

Entonces, la fórmula para campo psicológico de interacción es:  $E \leftrightarrow R$ " (pág. 33-34).

Para ilustrar la naturaleza interactiva de la conducta, estos autores, proponen dos ejemplos:

1) Considérense dos individuos enganchados en un partido de entrenamiento. Cada movimiento de A corresponde a una acción recíproca de B. Cada movimiento de A entonces constituye un estímulo para cada acción de B. Nótese también que cuando la acción de A estimula una respuesta en B, los movimientos o cambios de B sirven como estímulo para otras acciones de A. Esta es una ilustración efectiva de los segmentos de conducta en los que una persona interactúa con otro individuo. Todos los campos de interacción incluyen a aquellos con respuesta a cosas y condiciones que estimulan la conducta justamente descrita.

2) En el caso de las cosas inertes, pueden también ejecutar acciones. Debe ser reconocido que cuando un objeto es parte de un evento psicológico, interactúa con el organismo, tanto como el organismo interactúa con él. Méditese en qué tanto las propiedades de las rocas contribuyen a las conductas de percepción e interpretación del geólogo. Puede ser de utilidad considerar que cuando los físicos y astrónomos estudian eventos gravitacionales están obligados a describir en términos de mutualidad de conducta de cada cuerpo "inerte".

En estos ejemplos, lo que es necesario enfatizar es que los segmentos de conducta constituyen campos en los que los organismos interactúan con otros organismos y objetos. Las acciones de ambos factores, estímulo y respuesta, forman una sola unidad. En la vida real, por supuesto, los patrones de respuesta son muy complejos. Las interacciones complejas, sin embargo, son meras multiplicaciones y complicaciones de

segmentos simples de conducta. Podríamos llamarlos conductas o situaciones de interacción. Esto significa que muchos estímulos (funciones de estímulo) y funciones de respuesta están operando en cualquier contacto de un organismo psicológico con las cosas o personas con las que interactúa.

Dada la delimitación del objeto de estudio de la psicología, se consideró la necesidad de construir un paradigma específico para dicho objeto. Este paradigma se dio en la forma de concepto de campo psicológico o interconductual.

### **2.2.1. Modelo de campo psicológico**

Un modelo de campo implica una serie de factores que interactúan en un sistema determinado. Acerca de la necesidad de plantear un modelo de campo, Kantor (1999), declaró lo siguiente:

A diferencia del conductista, el interconductista se opone enérgicamente a reducir y restringir los eventos. El interconductismo no se limita al estudio de la acción refleja, por más compleja que pueda ser ésta, ni trata de eludir su responsabilidad de tratar con la conducta humana más complicada o refinada reduciéndola a sus componentes biológicos. El interconductista considera que todas las estructuras biológicas y bioquímicas, así como sus funciones, son rasgos esenciales del lado reactivo de los eventos psicológicos. Al mismo tiempo, sin embargo, insiste en la necesidad de hacer igual énfasis en los factores del lado de los estímulos en la situación conductual, es decir, en la naturaleza y la operación de los objetos de estímulo y en las varias condiciones que rodean tanto a los organismos como a los objetos estimulantes. La inclusión de tantos factores pertinentes como puedan encontrarse, hace posible investigar la conducta humana compleja, así como la conducta relativamente más sencilla de los demás animales (pág. 587).

La construcción de campo implica que todos los eventos deben considerarse como interacciones complejas de numerosos factores en situaciones especificadas. No es únicamente el organismo que reacciona el que constituye al evento, sino también las cosas y las condiciones de estímulo, así como los factores disposicionales. En este sentido, los eventos psicológicos consisten en campos simétricos en los que los actos de los organismos y los actos de los objetos de estímulo son los polos que se dan simultáneamente. Las interacciones psicológicas consisten en contactos entre los organismos y los objetos, las relaciones y condiciones que constituyen factores coordinados en campos de eventos específicos (Kantor, 1999).

De esta forma, Kantor (1999) propone que el evento psicológico puede representarse con la siguiente fórmula:

$$EP= C(k, ef, rf, hi, dt, md).$$

Donde C significa que el campo consiste en todo el sistema de factores en interacción; k simboliza la singularidad de los segmentos de conducta o campos interconductuales; ef, el acto o función del objeto de estímulo y rf el del organismo; hi, el hecho de que la interacción presente se basa en contactos previos del organismo y de los objetos en condiciones especificadas, por ejemplo, de condicionamiento o de aprendizaje que dan origen a las funciones de estímulo y de respuesta. El símbolo dt atrae la atención sobre los factores disposicionales que facilitan o obstruyen el que se produzca una interacción particular y, finalmente, md simboliza los medios que hacen posible las interacciones de los organismos.

Desde esta perspectiva, los eventos psicológicos no son meramente respuestas, movimientos o actos de los organismos, ya sea provocados por alguna condición externa o sacados a la luz por algún poder interno oculto, sino interacciones complejas que siempre implican a) la acción de los organismos, b) los actos de objetos del entorno llamados estímulos, c) la evolución de tales interacciones desde previas confrontaciones con otros organismos u objetos, y d) las numerosas condiciones llamadas medios de contacto y factores disposicionales (Kantor, 1999).

Ribes y López (1985) sugieren que desde un punto de vista funcional, estos factores pueden agruparse en tres aspectos principales: a) La función estímulo-respuesta, b) el medio de contacto y c) los factores disposicionales, los cuales son descritos a continuación.

**a) La función de estímulo.**

Para hablar de la función estímulo-respuesta primero es necesario hacer referencia a la función de estímulo y función de respuesta, como elementos particulares, aunque recíprocos.

Debido a que cualquier función de estímulo siempre está enlazada con las actividades de un individuo en particular, es más fácil observar como un objeto adquiere su función en relación a otro objeto. Kantor y Smith (1975), proponen el ejemplo de un infante recién nacido para ilustrar dicha relación: Cuando el niño llega a este mundo existen distintas clases de objetos con los que eventualmente va a interactuar. Pero hasta

que el niño mantenga un contacto conductual con algún objeto, obviamente ni el objeto ni el niño harán algo uno respecto del otro. El no posee algún sistema de reacción respecto al objeto, y el objeto no tiene una función de estímulo para él. En otras palabras, ambas partes existen totalmente fuera de alguna situación o interacción psicológica.

Si ponemos al niño y al objeto (un gato) juntos, debido a que el niño es un organismo que puede moverse y tocar cosas, acaricia al animal e interactúa con él. Supongamos que el gato araña al niño. En este caso, el gato toma la función de estímulo de inhibir una reacción de acariciar. En este punto, el gato se ha vuelto un objeto psicológico, ha tomado al menos dos funciones: estimular una caricia e inhibir una reacción de caricia.

Las funciones de estímulo del gato, sin embargo, no operan mientras el niño no esté en contacto con él. Pero debido a que el objeto ha tomado ciertas funciones que operan mientras la interacción se lleva a cabo, podemos hablar ahora del gato como un objeto estímulo. Obviamente cualquier cosa puede convertirse en un objeto estímulo siempre que tome una o más funciones de estímulo a través de la interacción. En suma, los objetos adquieren funciones de estímulo específicas a través del contacto de los organismos con ellos. Hasta que esos contactos ocurren, los objetos tienen funciones de estímulo para individuos particulares.

Ahora bien, en los eventos interconductuales, en los que los organismos y los objetos estímulo guardan una reciprocidad exacta, la función de respuesta resalta tanto como la función de estímulo. Como en el caso del estímulo, en el que el factor básico no es el objeto sino su función, de la misma forma, en la respuesta lo que cuenta es la función de respuesta. El mismo movimiento o acto de recoger un objeto abriga las funciones de removerlo del camino o arrojarlo a alguien. Cómo es que opera, depende de varios factores y de la naturaleza del evento interconductual o segmento de conducta. De modo similar, diferentes respuestas pueden abrigar funciones equivalentes. La función de sumar en aritmética puede ser ejecutada por medio de una anotación o de una calculadora. La conducta del discurso puede implicar buenos ejemplos de funciones de respuesta. En metáforas como "tomar una siesta" o "tomar un tren", encontramos las enormes diferencias entre la adaptación de respuestas y la configuración de acciones verbales (Kantor y Smith, 1975).

De acuerdo con lo anterior, la función estímulo-respuesta es definida por Ribes y López (1985) como los estímulos y respuestas, de objetos de estímulo y de un

organismo particular, que hacen contacto funcional, es decir, que interactúan y se afectan recíprocamente, en un sistema determinado de relaciones. De esta forma, la función estímulo respuesta, como elemento crítico definitorio de la organización de un campo interconductual, ocurre cuando los acontecimientos fisicoquímicos, ecológicos y normativos que tienen contacto directo o indirecto con el organismo y los segmentos de respuestas, es decir, la reactividad del organismo frente a objetos y eventos de estímulo particulares, hacen contacto funcional, es decir, interactúan afectándose recíprocamente.

**b) El medio de contacto.**

En la interacción psicológica, siempre existen condiciones que hacen posible dicha interacción, pero que no forman parte de la misma. Estas condiciones son los medios de contacto, los cuales se definen como el conjunto de circunstancias fisicoquímicas, ecológicas o normativas que posibilitan la relación particular implicada en una función estímulo-respuesta (Ribes y López, 1985).

Algunos ejemplos permitirán identificar el papel de los medios de contacto en la interacción: Considérese que los eventos naturales tienen lugar solo bajo condiciones particulares definidas. Para que cualquier interacción ocurra es esencial que el organismo sea capaz de contar con el objeto de estímulo. En ausencia de luz evitamos cualquier tipo de reacción visual a las cosas. Sin el medio de la luz no podemos discriminar, elegir, gustar, reaccionar ante colores, formas u otras cualidades ópticas de los objetos.

Del mismo modo, para ser capaz de reaccionar a los sonidos, debe estar presente un medio de ondas sonoras. Estas ondas sonoras y la luz son formas que permiten ser estimuladas y por ello los llamamos medios de contacto. Por supuesto, hay varios tipos de medios de contacto. Otras formas de medios son las partículas gaseosas que deben pasar del objeto olfativo al organismo cuando se ejecuta la conducta de oler.

Además, de los medios de distancia como éstos hay otros medios de proximidad que operan cuando el organismo y el estímulo no están separados. Para interactuar con las cualidades de sabor de las cosas debemos tener contacto químico inmediato con ellas. Las reacciones al sabor son mediadas por soluciones líquidas de varios tipos. Para ejecutar reacciones al tacto, el organismo debe tener contacto inmediato con el estímulo. el medio del dolor es aun más cercano. Deben existir cambios definidos en los tejidos involucrados como presión inusual, pellizco, rasgado, etcétera (Kantor y Smith, 1975).

### **c) Los factores disposicionales.**

Estos son conjuntos de eventos que no entran en contacto directo de la interacción entre el organismo y el ambiente pero afectan las características de dicha relación probabilizándola, dado que funcionan como elementos facilitadores o interferentes con una forma particular de interacción.

Los factores disposicionales incluyen los factores situacionales y la historia interconductual.

Los factores situacionales son todos aquellos elementos del campo interconductual que no están directamente configurados en el contacto funcional pero lo afectan. Estos eventos singulares o colecciones de eventos pueden ubicarse en el organismo o en el ambiente y pueden considerarse como el contexto de la interacción. Ejemplos de estos factores son el clima, la sed, el hambre, los cuales son elementos que no forman parte de la función E-R, pero afectan las características de la interacción.

La historia interconductual se constituye por el conjunto de segmentos de interacción previos del organismo, que se hacen presentes a manera de disposición al contacto funcional en determinado campo de interacción, por lo tanto se manifiesta como la probabilidad de contacto funcional entre un objeto de estímulo presente y la respuesta de un organismo disponible frente a esas condiciones de estímulo (Ribes y López, 1985).

Así, por ejemplo, el que un individuo en su historia interconductual haya actuado de determinada manera, no es causa directa de que se desempeñe en una situación dada de la misma forma, sin embargo sí probabiliza determinada manera de interacción.

En suma, el campo interconductual es un sistema de interdependencias en donde la interconducta tiene lugar en un contexto determinado por los factores situacionales, del propio organismo y de la historia interactiva. La interacción depende de factores pertinentes al organismo, al medio de contacto que la hace posible y a los objetos y eventos de estímulo.

### **2.2.2 La taxonomía funcional de la conducta.**

A partir del modelo de campo interconductual propuesto por J. R. Kantor, Ribes y López (1985) consideran necesario formular una taxonomía que delimite y clasifique los diversos niveles funcionales de interacción como formas cualitativamente distintas de organización de la conducta.

En la teoría de la conducta propuesta por Ribes y López (1985) los niveles funcionales de la conducta están definidos por la mediación de las relaciones de

contingencia en un campo y por la forma de desligamiento funcional, por lo tanto, antes de definir los cinco tipos de niveles funcionales, es necesario abordar conceptos como: la morfología de los elementos del campo interconductual, el desligamiento funcional y la mediación.

Los elementos del campo interconductual tienen propiedades morfológicas, las cuales han sido clasificadas y descritas por Ribes y López (1985) de la siguiente forma: a) propiedades no orgánicas o fisicoquímicas son todas aquellas dimensiones energéticas que hacen contacto directo, o a distancia, con los diversos sistemas sensoriales de respuestas del organismo: calor, color, sabor, olor, etc.; b) propiedades orgánicas: son todas aquellas dimensiones de estímulo producidas por un organismo que afectan como conducta a otro organismo en forma de movimiento o acción de un organismo que afecta, en tanto conducta, a otro; y c) propiedad convencional, la cual es asignada por la convención o acuerdo del grupo social y es específica de las circunstancias en que tiene lugar.

El concepto de desligamiento funcional hace referencia a la forma en que el individuo organiza su conducta respecto de los eventos con los que interactúa; significa fundamentalmente: "la posibilidad funcional que tiene el organismo de responder en forma ampliada y relativamente autónoma respecto a las propiedades fisicoquímicas concretas de los eventos, y de los parámetros espaciotemporales que las definen situacionalmente" (pag. 58). De esta forma, se identifica que la conducta puede ocurrir en cinco formas cualitativamente distintas:

La primera forma de desligamiento ocurre cuando ciertas formas de reactividad ocurren ante objetos y modalidades de estímulo que no las producen biológicamente. Los experimentos clásicos de Pavlov en los que el perro es condicionado a salivar ante el sonido de una campana que condiciona el acceso al alimento, permite identificar la primer manifestación de desligamiento, puesto que se basa en el hecho de que la reactividad biológica específica ante una modalidad de estimulación (fisicoquímica) se expande diferencialmente y sistemáticamente a formas y modalidades de estimulación que no producen dicha reactividad desde el punto de vista exclusivamente biológico (por ejemplo, salivar ante una campana). La segunda forma de desligamiento funcional ocurre cuando el organismo modifica, mediante su participación activa, las relaciones temporo-espaciales que guardan los eventos ambientales ante los que se responde diferencialmente. La tercera forma de desligamiento ocurre cuando la reactividad se torna autónoma con respecto a las propiedades particulares de los eventos como

invariantes, aun cuando siga contextualizada por la situación en que ocurren los eventos, ahora con propiedades fisicoquímicas variables de momento a momento; por ejemplo, en el procedimiento de igualación a la muestra, la propiedad del estímulo discriminativo de los estímulos de comparación es condicional a la propiedad fisicoquímica del estímulo muestra, la cual puede variar de ocurrencia a ocurrencia. La cuarta forma de desligamiento ocurre como resultado de la disponibilidad de sistemas reactivos convencionales, en donde el individuo puede responder y producir estímulos respecto a eventos que no están en la situación o a propiedades no aparentes en los objetos presentes. Esta forma de desligamiento, ocurre como lenguaje entre individuos para referirse a los eventos de la realidad, ya sea eventos que ya ocurrieron, que en ese momento ocurren en otra situación o que ocurrirán en el futuro. Finalmente, la quinta forma de desligamiento funcional se identifica con una total autonomía de la reactividad respecto a los eventos biológicos y fisicoquímicos. En esta forma de desligamiento, no hay reactividad a eventos específicos, porque éstos son los productos y las acciones convencionales de la reactividad propia o de la de otros individuos (Ribes y López, 1985).

La mediación se define como el proceso por el cual diversos eventos entran en contacto recíproco directo y/o indirecto. La mediación es un proceso en el que un elemento participativo de una relación de interdependencias más o menos complejas es decisivo o clave como propiedad estructurante de la organización del sistema interactivo. Dicho elemento es el mediador y la forma de mediación involucrada caracteriza una estructura cualitativa del campo de contingencias. De este modo las funciones E-R pueden ser descritas como contactos organismo-ambiente que representan formas de mediación estructurantes de un campo de contingencias interdependientes.

La mediación contextual ocurre por una interdependencia entre eventos de estímulo en donde un estímulo media las propiedades funcionales de otro estímulo ante lo cual, el organismo se limita a responder dependiendo de dicha interrelación. En la mediación suplementaria, a diferencia de la mediación contextual, se requiere de la participación de la respuesta del organismo para la estructuración del campo contingencial, esto es que ante uno de los eventos de estímulo la ocurrencia de la respuesta del organismo media la relación entre los estímulos, por lo tanto la respuesta suplementa la contingencia entre estímulos. En la mediación selectora una relación estímulo-respuesta precedente que no requiere de la participación de la respuesta del organismo, media a

una contingencia suplementaria, en la cual la relación predecesora define la propiedad de estímulo de esa contingencia. La mediación sustitutiva referencial implica la interrelación de dos organismos respecto a eventos de estímulo, en este tipo de función, la contingencia entre un individuo (mediado) y los eventos del ambiente es mediada por la conducta de otro individuo (mediador). La mediación sustitutiva no referencial implica una relación entre eventos puramente convencionales independientes, que se vuelven interdependientes por una nueva respuesta convencional del individuo, que media esa nueva contingencia (Ribes y López, 1985).

Con base en la estructura de la mediación y el desligamiento funcional en cada uno de los tipos de organización funcional de la conducta, Ribes y López (1985) han descrito cinco tipos de funciones, las cuales se describen en seguida.

#### **2.2.2.1 La función contextual.**

La función contextual representa las formas de organización psicológicas más simples. En este tipo de función, la respuesta del organismo es mediado por la relación espacio temporal entre dos eventos de estímulo con propiedades fisicoquímicas diferentes. Esta relación es invariable e independiente de la participación de la respuesta del organismo, es decir, dicha relación solo media la respuesta del organismo, pero ésta no altera ni transforma dicha relación, aunque si la determina y la mantiene, ya que mientras un evento de estímulo (E1) mantiene determinada relación espacio temporal respecto de un segundo evento de estímulo (E2), éste último contextualiza la situación, puesto que el organismo expande su respuesta a E1 en la medida en que éste se relaciona con E2.

#### **2.2.2.2. La función suplementaria**

La función suplementaria se refiere al nivel de organización psicológica en la que existe una relación contextual, en donde el organismo con su actividad media dicha relación y a su vez, suplementa uno de los elementos que contextualizan el campo de contingencias, por lo tanto, la acción del organismo transforma los límites de dicho campo contingencial.

#### **2.2.2.3. La función selectora.**

En este tipo de función la reactividad se ajusta a condiciones de estímulo compuesto por un evento contextualizador, cuyas propiedades fisicoquímicas funcionales, son cambiantes de momento a momento y que determinan la funcionalidad de los eventos. La característica de esta función es que la actividad del organismo se desliga de las

propiedades fisicoquímicas de eventos particulares que en ese momento definen su funcionalidad.

#### **2.2.2.4. La función sustitutiva referencial.**

La función sustitutiva referencial se refiere a una interacción entre individuos a través de un sistema reactivo convencional (lenguaje). En este tipo de función, la respuesta de un individuo (referidor) media la interacción en la que él mismo u otro individuo (referido), se desligan funcionalmente de las propiedades situacionales en tiempo y espacio de los eventos con los que se interactúa. De esta forma el mediador y el mediado responden a eventos no presentes de manera convencional, en la forma de situaciones ya ocurridas, no ocurridas aun u ocurridas en otro contexto.

#### **2.2.2.5. La función sustitutiva no referencial.**

La función sustitutiva no referencial representa el nivel más complejo de los procesos psicológicos y ocurre mediante la conducta lingüística y convencional de un individuo que media contingencias convencionales, independiente de eventos concretos. Por lo tanto, el individuo interactúa con su propia conducta y sus productos, reorganizando la relación funcional de contingencias convencionales.

### **2.3. Criterios de ajuste.**

Una vez identificados los elementos constitutivos de la interacción psicológica, así como las maneras en que estos elementos se organizan como formas cualitativamente distintas de conducta, Carpio (1994), Carpio, Pacheco, Hernández y Flores (1995) y Carpio, Pacheco, Flores y Canales (1998) han planteado la importancia de delimitar los niveles o tipos del ser psicológico como perfección o fin que en cada una de estas formas de conducta se establece.

Así, en relación con los niveles de aptitud funcional se han reconocido cinco tipos generales de criterios, cada uno de los cuales describe el requerimiento que una situación impone al individuo. Los criterios de ajuste son:

- a) **Ajustividad**, describe la adecuación espacio-temporal de la respuesta, en función de los parámetros espaciotemporales de los eventos de estímulo.
- b) **Efectividad**, describe la adecuación de la respuesta y sus propiedades, para producir efectos específicos en una situación determinada.
- c) **Pertinencia**, describe la variabilidad efectiva de respuesta de acuerdo con la variabilidad del ambiente y sus condiciones.

- d) **Congruencia**, describe la reactividad de la respuesta independientemente de las propiedades fisicoquímicas y los parámetros espaciotemporales de la situación en correspondencia con una dicha situación.
- e) **Coherencia**, describe el establecimiento de relaciones entre productos lingüísticos abstraídos de las situaciones concretas en que son elaboradas.

En resumen, a partir de la descripción de los planteamientos del modelo aristotélico, dualista, conductista e interconductual que se presenta en éste capítulo, se pretende señalar que, optar por el estudio de lo psicológico desde una concepción dualista, implica el estudio de la relación entre dos sustancias con categorías lógicas distintas (i.e. mente y cuerpo). Dichas categorías, al haber sido postuladas como conceptos psicológicos, a partir del lenguaje ordinario, limita la posibilidad de estudiar lo psicológico, con base en un modelo descriptivo-explicativo congruente con la sistematización de una disciplina.

Por otra parte, optar por un modelo conductista, representaría el estudio de lo psicológico sin tomar en cuenta las situaciones completas que comprenden a los eventos psicológicos.

Por lo anterior, se considera necesario recuperar la visión sistemática y naturalista del modelo aristotélico. En este sentido, resulta más factible adoptar una perspectiva interconductual del estudio de lo psicológico, a partir de la cual sea posible analizar las relaciones de interdependencia entre los elementos de cada interacción, caracterizando a ésta en términos de los niveles de organización funcional de la conducta y en relación con los criterios de ajuste que se establezcan.

Así, a la luz de la psicología interconductual en el siguiente capítulo se analiza el la dimensión psicológica de la educación.

# **CAPITULO 3**

## **ANÁLISIS INTERCONDUCTUAL DE LAS INTERACCIONES DIDÁCTICAS:**

### **Fundamentos teóricos para la evaluación del desempeño docente.**

Con base en el planteamiento del modelo interconductual, en el presente capítulo se describe el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, así como la estructura de las interacciones didácticas, como unidad de análisis de la dimensión psicológica de la Educación. A partir de esto, se plantea el modelo de la práctica docente, mismo que constituye el fundamento teórico de la propuesta de evaluación que se realiza.

#### **3.1. La dimensión psicológica de la educación.**

Para hablar de la dimensión psicológica de la educación, primero es necesario señalar qué es la educación.

De acuerdo con Ribes (1990), la educación es el medio social de transmisión, reproducción y transformación del conocimiento, para la preservación de la cultura. Si por cultura se hace referencia al conjunto más o menos organizado y coherente de los modos de vida de un grupo humano, es decir, las técnicas de uso, producción y comportamiento (Abbagnano y Visalberghi, 1999), entonces la educación es el mecanismo social de preservación, transmisión e innovación de la ciencia, tecnología, arte, costumbres, humanidades, creencias, instituciones, ritos, ceremonias, etcétera.

Así definida, la educación es un hecho susceptible de ser analizado desde diferentes disciplinas, por ejemplo la Biología, Psicología, Sociología, Economía, Política, Historia, etc. Sin embargo, esto no quiere decir que todas las disciplinas antes mencionadas tengan por objeto de estudio la educación. Cada una de tales disciplinas tienen un objeto de estudio específico, el cual constituye la unidad de análisis que corresponde en el proceso educativo (Moreno, 1993).

En este caso, la dimensión psicológica de la educación se identifica con la díada enseñanza-aprendizaje; la cual se estructura de acuerdo al ajuste del comportamiento individual a los criterios (i.e. reglas, valores, creencias, etc.) que regulan el comportamiento de los otros miembros del grupo al que pertenece (Carpio, 2005).

Como tal, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en distintas instituciones educativas, por ejemplo, la familia, la iglesia, la escuela, las asociaciones, etc.

En el caso particular de la educación escolar, el ajuste del comportamiento de los individuos está en función de los objetivos de los distintos niveles, que en nuestro país son el nivel de educación básica, media y superior.

Así, la educación básica tiene como objetivo la socialización inicial de los infantes, la reproducción de los valores ideológicos, morales y políticos del grupo social, y el desarrollo de los repertorios lingüísticos básicos, tales como lectura, escritura, numeración, aritmética, etcétera. La educación media tiene como propósito la habilitación básica de los individuos para la inserción en ámbitos productivos no especializados o para una capacitación especializada posterior. Finalmente, la educación superior está dirigida a la capacitación para el desempeño efectivo y eficiente en los distintos ámbitos de la vida social productiva, así como para la innovación de tales ámbitos en un nivel de alta especialización (Chávez, 2003).

Puesto que el presente trabajo se inscribe en el análisis de la educación en el nivel superior, en siguiente apartado se describe ampliamente la forma en que este proceso tiene lugar.

### **3.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.**

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen como propósito fundamental la enseñanza-aprendizaje de la ciencia, tecnología o arte, es decir, la formación de individuos, como científicos, tecnólogos o artistas. Por lo tanto, para entender a qué se refiere el proceso enseñanza-aprendizaje de estos ámbitos, primero es necesario señalar qué es la ciencia, la tecnología y el arte.

Como parte de la cultura, la *ciencia* puede conceptuarse en tres dimensiones generales: a) *como producto*; b) *como institución reguladora*, y c) *como prácticas colectivas compartidas*. Como *producto*, la ciencia es el conjunto de elaboraciones formales, representadas como teorías, modelos, conceptos, métodos, técnicas, etc. Como *institución reguladora*, la ciencia constituye las organizaciones normativas de las prácticas científicas, tales como los criterios de científicidad, códigos éticos, normas de comunicación y otras formas de reglamentos dictados por academias, asociaciones o claustros científicos. Finalmente, como *prácticas colectivas compartidas*, constituye la “ciencia viva”, es decir, las prácticas concretas que realizan los individuos que hacen ciencia, durante la producción del conocimiento científico (Carpio, Pacheco, Flores y

Canales, 2002). De la misma forma, la *tecnología* y el *arte*, en tanto componentes de la cultura, pueden analizarse de acuerdo con estas tres dimensiones.

Considerando lo anterior, el proceso enseñanza aprendizaje de la ciencia, tecnología o arte en la educación superior, está inmerso y de hecho existe por su delimitación como instituciones reguladoras y como productos. Estas instituciones y sus productos son los que legitiman las prácticas compartidas entre los miembros que conforman las comunidades científicas, tecnológicas y artísticas. Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en el ejercicio de dichas prácticas.

En las prácticas colectivas compartidas se aprenden los valores, creencias, actitudes, saberes y haceres propios de la comunidad. En este sentido, las prácticas, como contexto en el que se aprende el sentido de lo que se hace en tales comunidades, se aprenden como juegos de lenguaje (en el sentido wittgensteiniano del término).

Los juegos de lenguaje constituyen sistemas regulados de prácticas, con morfologías verbales y no verbales, que son compartidas y colectivamente significadas por los miembros de una comunidad. Así los juegos de lenguaje constituyen una práctica con sentido en el contexto en que tienen lugar.

La ciencia, la tecnología y el arte, en tanto actividades humanas social e históricamente configuradas como práctica(s) colectiva(s) de conocimiento, pueden ser descritas como juegos de lenguaje. En este sentido, aprender ciencia, tecnología o arte, en tanto aprendizaje de juegos de lenguaje, implica aprender las prácticas (verbales y no verbales) de una comunidad particular, así como la adopción de los valores, creencias, actitudes propios de dicha comunidad. Específicamente, significa aprender a hacer y decir mediante el ajuste del comportamiento del estudiante a los criterios impuestos por los miembros de comunidades concretas.

Así, recuperando el planteamiento de Sánchez (2000), es posible comparar el sistema de aprendizaje de la investigación científica con la relación entre el artesano y su aprendiz, como aprendizaje de los juegos de lenguaje propios de un contexto particular:

El artesano no da clases; enseña prácticamente. No generaliza, ni hace conceptualizaciones, más bien enseña con el ejemplo. El artesano no dispone de aulas ni tiene a mano gis y pizarrón. Su salón de clases es el taller donde él trabaja, codo a codo, al lado de sus aprendices. Enseña haciendo y el aprendiz aprende viendo y haciendo. Se trata de una transmisión directa e inmediata en la que el artesano muestra cómo se hace la artesanía y de cerca vigila y corrige, supervisando así el progreso del aprendiz (pág. 40).

(Asimismo), la enseñanza de la investigación científica no es prioritariamente expositiva, ni descriptiva, ni, por lo tanto, verbalista, sino una enseñanza basada directamente en la transmisión de un oficio, de un saber práctico, que se enseña haciendo, corrigiendo, mostrando cómo, haciendo repetir. Es una enseñanza práctica que no es general ni abstracta, sino con base en situaciones y problemas reales y concretos. La relación entre el tutor-estudiante no es la clásica distancia entre un instructor y el instruido, sino la cercanía entre el docente y su aprendiz: los dos trabajan juntos, el uno al lado del otro, en el mismo taller, en el mismo quehacer (pág. 28).

Lo que se pretende ilustrar con el ejemplo, es que la enseñanza-aprendizaje del ejercicio de alguna disciplina no ocurre mediante la transmisión de conceptos, ni mediante la descripción de la estructura del trabajo científico, sino mediante la enseñanza de las prácticas y procesos efectivos de la producción científica (Sánchez, 2000). En consecuencia, es posible establecer que la dimensión fundamental del aprendizaje de una disciplina no son sus contenidos temáticos específicos, sean estos leyes, teorías, conceptos, métodos o técnicas, porque estos elementos son el producto de la conducta de los científicos. Antes bien, es el conjunto de actividades, creencias, valores y criterios que definen la práctica concreta.

De acuerdo a lo anterior, el aprendizaje tiene lugar como ajuste del desempeño individual a los criterios del conjunto de actividades, creencias, valores, etc., de una comunidad científica; y son todos estos elementos, los fundamentos de un juego de lenguaje particular. Dichos aspectos, como expresión de los juegos de lenguaje, siempre se manifiestan en las características de la práctica, como una práctica con sentido. De tal forma que los fundamentos regulan *lo que se puede hacer y no hacer, lo que es correcto e incorrecto, lo que se justifica y no se justifica, lo que es verdadero y lo que es falso*. Los fundamentos están en las prácticas que conforman un juego de lenguaje y constituyen las características de las prácticas que “conllevan” los criterios de ejercicio y extensión del juego de lenguaje como un sistema de actos frente a hechos con sentido (Ribes y Sánchez, 1994).

Puesto que los juegos de lenguaje se aprenden siempre en la práctica y como prácticas, las reglas y criterios se aprenden en el hacer práctico mismo del juego de lenguaje: en el juego mismo no solo están presentes sus fundamentos, sino las reglas y criterios que regulan la adecuación de la práctica al contexto. Por ello, aun cuando en ocasiones los juegos de lenguaje aparenten ser el seguimiento de reglas más o menos formales, no es posible aprender reglas para guiar las prácticas, sino que las prácticas interconectadas frente a los hechos constituyen las reglas mismas del o de los juegos de

lenguaje particulares. En este sentido, la consistencia de la relación prácticas-hechos imprime sentido a lo que se hace y constituye las reglas del juego de lenguaje (Ribes, 1993; Ribes y Sánchez, 1994).

Dado lo anterior, las reglas y criterios constituyen descripciones posteriores del juego de lenguaje; nunca lo anteceden. Por lo tanto, el aprendizaje de una disciplina no requiere la enseñanza previa de reglas o definiciones de los conceptos que se usan como parte de los juegos de lenguaje. El desempeño que consiste en usar directamente los conceptos en la práctica, pues se aprende observando como los aplican otros (los docentes), mas no recibiendo la definición (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2002).

Hasta aquí se ha expresado que aprender ciencia, tecnología o arte, en tanto ejercicio de juegos de lenguaje, es en lo esencial, ajustarse a los criterios que definen el sentido de los actos frente a los objetos y las personas en un contexto determinado. Sin embargo, es importante aclarar que *las* creencias no constituyen eventos psicológicos. Las creencias son disposiciones que fundamentan los juegos de lenguaje y constituyen los puntos de referencia de un juego de lenguaje que permiten ubicar funcionalmente el ajuste de un individuo en un juego de lenguaje como comportamiento psicológico (Ribes y Sánchez, 1994).

En consecuencia, es posible identificar, desde una perspectiva psicológica, el aprendizaje de la ciencia, tecnología o arte como el progresivo ajuste funcional del estudiante a los criterios propios de las actividades que son significativas en el contexto de los criterios paradigmáticos compartidos por la comunidad correspondiente. En este sentido, *ser científico no es otra cosa que comportarse como científico*, es decir, desempeñarse en las actividades que colectivamente comparten las comunidades científicas.

Por lo anterior, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe incorporar el entrenamiento del comportamiento tal como lo hacen integrantes de una comunidad disciplinaria particular. Por ejemplo, en el caso de la psicología, deben aprenderse los múltiples modos de comportamiento que posteriormente son agrupados bajo los rubros genéricos de científicos o tecnológicos. El comportamiento del psicólogo como científico o tecnólogo se identifica como tal en la medida en que su comportamiento se ajusta a los criterios propios de la práctica científica o tecnológica (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 1998).

Así caracterizado el proceso de enseñanza-aprendizaje, éste puede analizarse considerando los elementos que en él intervienen. Para ello, resulta necesario plantear el modelo de la interacción didáctica.

### **3.3 La interacción didáctica.**

La unidad de análisis del proceso enseñanza-aprendizaje es la interacción didáctica. Esta constituye el evento psicológico en el que el docente y estudiante interactúan con el objetivo de que éste último desarrolle las habilidades y competencias profesionales correspondientes. Así, los elementos que intervienen en la interacción didáctica son: a) los criterios paradigmáticos, b) los criterios de ajuste, c) las características de la tarea, d) las habilidades y competencias conductuales, e) las modalidades de la interacción didáctica, f) los factores disposicionales y g) los agentes centrales de la interacción didáctica (Carpio, Chàvez y Silva, 2003).

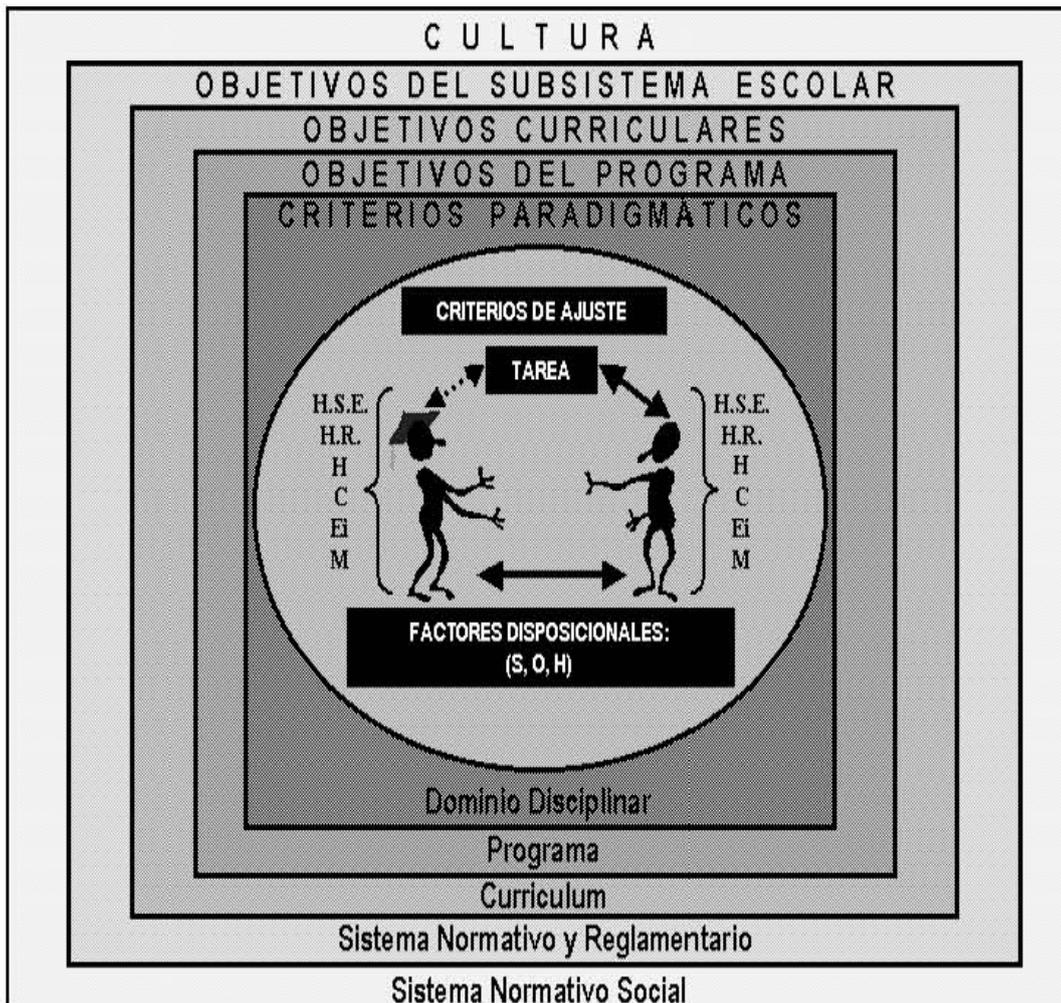
A continuación se describen los elementos de la interacción didáctica, los cuales se representan en la figura 1.

#### **a) Los criterios paradigmáticos.**

Como requerimientos particulares de cada dominio disciplinar, los criterios paradigmáticos rigen las formas comúnmente aceptadas de proceder en el ámbito disciplinario correspondiente.

Los criterios paradigmáticos constituyen las construcciones conceptuales que regulan y dan sentido a la definición de los hechos propios de la disciplina, así como a los problemas por analizar y las estrategias de solución. A partir de los criterios paradigmáticos se determina el objeto de estudio de la disciplina, las preguntas de investigación que son válidas y las estrategias metodológicas adecuadas para contestar tales preguntas; los eventos que serán considerados datos y cómo representarlos e interpretarlos conceptualmente a la luz de los problemas y las preguntas cuya definición contienen el modelo (Pacheco, Carranza, Silva, Flores y Morales, 2005).

El progresivo ajuste funcional del desempeño de los estudiantes a los criterios paradigmáticos produce como resultado formas de comportamiento apropiadas en el ejercicio de la disciplina que se aprende.



HSE= Historia Situacional Efectiva, HR= Historia de referencialidad, H= Habilidades, C= Competencias, EI= Estilos interactivos, M= Motivos

Figura 1: Representación de la Interacción Didáctica.

**b) Los criterios de ajuste.**

El ajuste del desempeño del estudiante a los criterios paradigmáticos ocurre paralelamente con el ajuste de su desempeño a los requerimientos de las actividades, tareas, ejercicios, y situaciones en general, que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos requerimientos constituyen los criterios de ajuste, los cuales demandan, momento a momento lo que el estudiante debe hacer.

Recuperando la delimitación funcional de los criterios de ajuste (Carpio, 1994; Carpio, Pacheco, Hernández y Flores, 1995; Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 1998), previamente realizada, a continuación se mencionan algunos ejemplos.

<b>Criterio</b>	<b>Ejemplo</b>
Ajustividad	Transcripción, nombramiento o identificación de términos o eventos.
Efectividad	Realización de operaciones experimentalmente con instrumentos y aparatos específicos.
Pertinencia	Identificación de relaciones entre un texto y una representación gráfica.
Congruencia	Interpretación de un resultado experimental con base en la teoría.
Coherencia	Análisis teórico, es decir la contrastación entre diferentes teorías.

### **c) Las características de la tarea.**

Las características de la tarea pueden analizarse en 4 aspectos:

1. La organización de las actividades requeridas para su ejecución. La ejecución de una tarea está determinada por el orden en que se llevan a cabo las actividades que componen la tarea total (i.e. secuencial o paralelo, sincrónico o diacrónico, con o sin límites temporales o espaciales). Asimismo, se caracteriza por la flexibilidad de los órdenes posibles (i.e. rígido cuando sólo es posible un orden o flexible cuando existen más de un orden posible).
2. La morfología de sus elementos, es decir las características físicas de sus elementos. La morfología de los elementos de la tarea puede ser clasificada en términos de la dimensión sensorial que afectan (v.g. visual, táctil, olfativa, auditiva, etc.). Dichas morfologías, demandan cierto tipo de actividades del estudiante mediante las cuales es posible el contacto con la tarea.
3. La complejidad funcional, es decir, el nivel de desligamiento funcional que se demanda del estudiante (intrasituacional, transituacional y extrasituacional).

En el caso del desligamiento intrasituacional, el individuo responde a partir de las propiedades espaciotemporales de la tarea. Por ejemplo, en la aplicación de un proyecto experimental, el estudiante atiende a las características físicas de los elementos particulares (en este caso el proyecto elaborado), sin relacionarlos con elementos de otras situaciones.

En el caso del desligamiento extrasituacional, el individuo responde relacionando los elementos de una situación presente, con los elementos de una situación distinta, a partir de sus propias respuestas convencionales. Por ejemplo, en el planteamiento de una pregunta experimental con base en la literatura revisada, el estudiante relaciona los elementos de una situación particular (lo leído) con elementos de otras situaciones (aquellas en las que ha interactuado con el planteamiento de una pregunta experimental).

Finalmente, en el caso del desligamiento transituacional, el individuo responde independientemente de las propiedades concretas y convencionales de cualquier situación particular. Por ejemplo, en una tarea expresada como el análisis histórico-conceptual del concepto de conducta, el estudiante elabora un producto con autonomía de las propiedades concretas y convencionales de la tarea.

4. La variabilidad de la tarea, es decir, los cambios de las condiciones de la misma, la cual puede ser morfológica o funcional.

La variabilidad morfológica se identifica con las diferentes formas en que se puede requerir la ejecución de una misma tarea. Por ejemplo, una tarea que requiera el análisis de datos mediante la aplicación de una prueba estadística, implica que el estudiante llevará a cabo el mismo procedimiento en el análisis de todos los datos, sin embargo, al realizarse con diferentes datos, varía morfológicamente la ejecución del estudiante respecto a dicha tarea.

La variabilidad funcional se identifica con los distintos niveles de desempeño conductual que se requieren para satisfacer una tarea. Por ejemplo, considérese una tarea que requiera la elaboración de un proyecto experimental. Dicha tarea, involucra elementos tales como: revisión de literatura, planteamiento de una pregunta experimental, elección de un método apropiado para dicho objetivo, etc. Dichos aspectos involucran ejercicios con niveles de desempeño conductual variables.

#### **d) Las habilidades y competencias conductuales.**

Una *habilidad* es la adecuación efectiva del hacer y el decir de un individuo a las características de la situación en que se hace y dice para resolver un problema. El criterio de adecuación está dado por el problema. Por lo tanto, una habilidad siempre

implica la relación entre tres elementos: el criterio a satisfacer, la situación en la que es satisfecho el criterio y el desempeño mediante el cual es posible satisfacer el criterio.

Por ejemplo, para bailar es necesario que los movimientos de un individuo se correspondan con el tipo de música, con los movimientos de su pareja de baile, que mantenga un ritmo adecuado, etc. Para tocar el piano una persona necesita desplazar los dedos sobre las teclas, mantener cierta postura, lograr un ritmo específico, etc. Finalmente, para manejar un automóvil, se requiere que el individuo coloque sus manos sobre el volante, sus pies sobre los pedales, que arranque y se detenga cuando sea necesario, etc. En estos ejemplos, al conjunto de desempeños necesarios para bailar, tocar el piano y manejar un automóvil en una situación particular, pueden denominarse como habilidades.

Una *competencia*, es una disposición al cumplimiento de criterios de ajuste específicos en distintas circunstancias. Así, retomando los ejemplos anteriores, es posible afirmar que un individuo es competente para bailar, tocar el piano o manejar un automóvil, si puede hacerlo independientemente de las características de los objetos con los que interactúa para desempeñar dichas competencias. Es decir que puede bailar, tocar el piano y manejar en cualquier situación en la que le sea requerido. Por lo tanto, una competencia es la capacidad para resolver de maneras novedosas una amplia variedad de problemas en situaciones diversas.

De acuerdo con lo anterior, la posibilidad que tiene el estudiante de satisfacer los criterios impuestos en cada una de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, se fundamenta en las habilidades y competencias con las que se desempeña.

#### **e) Factores dispocionales.**

Como se mencionó anteriormente, los factores dispocionales, como factores situacionales e historia interconductual del individuo, son todos aquellos elementos que no forman parte directamente de la interacción entre el individuo y una situación particular, pero intervienen facilitando o interfiriendo dicha relación.

En el caso del proceso enseñanza-aprendizaje, algunos factores situacionales podrían ser el clima, la sed, el hambre, las características físicas del espacio en donde el estudiante aprende (lugar abierto, con ventilación, con luz, con ruido, etc.).

Asimismo, los desempeños previos del estudiante que probabilizan el contacto funcional del estudiante con determinado tipo de interacción, constituye la historia interconductual. Por ejemplo, la colección de interacciones previas de un estudiante con

cierto tema probabiliza el contacto funcional del estudiante en las interacciones actuales, con los aspectos relacionados con dicho tema.

#### **f) Los modos de la interacción didáctica**

La interacción didáctica puede adoptar distintos modos dependiendo del tipo de interacción del docente con el aprendiz y la tarea. Siguiendo a Ribes (1993) estos modos son el ejercicio, el ejemplo y el discurso didáctico. Carpio, Pacheco, Flores y Canales (2005) caracterizan estas modalidades en los siguientes términos:

“El ejercicio consiste en el enfrentamiento directo con las condiciones en las que la práctica científica tiene lugar, es decir, constituye una especie de “aprender haciendo” o, en términos wittgenstenianos, de enseñanza ostensiva. Este medio de enseñanza-aprendizaje supone el involucramiento directo del aprendiz en las distintas actividades de cada uno de los juegos de lenguaje, sin embargo no implica que el desarrollo de las competencias en cada uno de ellos sea simultánea y homogénea; antes bien, supone que el aprendizaje de las correspondientes competencias puede darse de manera desigual, sin seguir un curso particular en todos los individuos. Así, por ejemplo, el aprendiz interactúa directamente con aparatos, procedimientos, datos, conceptos, etc. para satisfacer los criterios de ajuste que diferencialmente la comunidad científica correspondiente le va imponiendo a lo largo de su proceso formativo. En este sentido, el aprendiz aprende diciendo y actuando directamente sobre los objetos y eventos disciplinarios. Las situaciones de práctica supervisada en los laboratorios y otros escenarios, en las que el aprendiz resuelve problemas ya conocidos en la disciplina, constituyen el paradigma de este medio de enseñanza-aprendizaje de la práctica científica.

En el caso del ejemplo, es el docente quien exhibe frente al aprendiz las maneras apropiadas de interactuar con objetos y eventos disciplinarios, ya sea de manera directa o sustitutiva. El aprendiz, en este caso aprende observando los casos pertinentes en los que algo particular se dice o se hace, así como la manera de decirlo y hacerlo. Naturalmente, la relación docente-aprendiz se da como interacción indirecta ya que es el docente quien se relaciona directamente con los objetos y eventos disciplinarios, mientras que el aprendiz interactúa con la relación docente-evento disciplinario, es decir, sus respuestas se orientan a la relación más que al profesor como tal o al evento disciplinario en sí mismo. El modelamiento, algunos textos (los expositivos no didácticos) y las conferencias magistrales (en las que el docente simplemente muestra el modo en que él aborda

determinado problema disciplinario) constituyen casos típicos de este tipo de enseñanza-aprendizaje de la práctica científica.” (pág. 16-17)

El discurso didáctico lo caracterizan estos autores en los siguientes términos:

- a) El discurso del docente se ajusta tanto al referente como al referido en función de los criterios disciplinarios y pedagógicos específicos que determinan los criterios de logro presentes en la situación de enseñanza;
- b) El referente pueden ser objetos, eventos o individuos distintos del referidor o éste y su propia conducta;
- c) La respuesta del docente además de proveer las condiciones de estímulo convencionales que median el contacto sustitutivo aprendiz-referente, incluye componentes convencionales y no convencionales dependientes tanto de las características del referente como de las propiedades de la situación;
- d) La respuesta del aprendiz en la situación atiende tanto al docente y su conducta como a las propiedades sustituidas del referente, incluyendo componentes convencionales y no convencionales;
- e) Las funciones de docente y aprendiz pueden ser cumplidas por dos individuos en interacción o por un solo individuo en momentos funcionales distintos del mismo episodio sustitutivo (como en el caso de la auto-enseñanza)” (pág. 17).

**g) Los agentes centrales de la interacción didáctica.**

Los agentes centrales de la interacción didáctica son el docente, el estudiante y la disciplina. Así, la interacción se estructura entre el docente y el estudiante en la enseñanza-aprendizaje de una disciplina.

El docente como responsable de la formación de profesionales de la disciplina debe poner en juego sus habilidades y competencias para lograr que el estudiante desarrolle las habilidades y competencias necesarias para un desempeño competente de su profesión.

Lo anterior, de manera general, implica que sea capaz de diseñar las situaciones pertinentes para lograr que el estudiante cumpla con los objetivos del curso. Asimismo debe ser capaz de interactuar con el estudiante a lo largo de su formación para supervisar, retroalimentar y evaluar su desempeño. De tal forma que del desempeño del docente depende la posibilidad del estudiante de hacer contacto funcional con los criterios disciplinarios.

Por su parte, el estudiante debe poner en juego las habilidades y competencias necesarias para hacer contacto funcional con los criterios disciplinarios. De tal forma

que su desempeño se ajuste progresivamente a los criterios impuestos en cada una de las prácticas que conforman la disciplina que se aprende.

El producto final del ajuste del estudiante a los criterios impuestos durante el proceso enseñanza-aprendizaje es su desempeño de manera efectiva, variada y novedosa, ante los requerimientos del entorno social que definen su hacer como profesional.

### **3.4. El modelo interconductual de la práctica docente: los ámbitos de desempeño.**

Una vez planteados los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es posible identificar la función del docente en dicha interacción.

Desde una perspectiva interconductual, algunos autores (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 1998; Chávez 2003) han propuesto que la práctica docente tiene lugar en 7 ámbitos de desempeño, en los que el docente debe ser capaz de ejercitar las habilidades y competencias necesarias para lograr su propósito fundamental, es decir, que el estudiante aprenda el ejercicio de la disciplina. Tales ámbitos de desempeño son los siguientes:

- a) El *ámbito de la planeación didáctica*, en el cual el docente prescribe las tareas, actividades y circunstancias en las que tiene lugar la interacción didáctica;
- b) El *ámbito de la exploración competencial*, en el cual el docente identifica la variedad y tipo de historias lingüísticas o marcos conceptuales regulatorios de la conducta del aprendiz y frente a los cuales habrá de oponer los criterios paradigmáticos;
- c) El *ámbito de los criterios*, en el cual el docente explicita los criterios paradigmáticos y pedagógicos a los cuales habrá de someterse el comportamiento del aprendiz, así como los criterios de ordenación de los hechos respecto de los cuales se espera su ajuste conductual en términos disciplinarios;
- d) El *ámbito de la ilustración*, en el cual el docente establece los ejemplares metodológicos pertinentes como guía de la práctica del aprendiz, es decir, en el cual se ejemplifican los modos aceptados disciplinariamente de identificar problemas y soluciones psicológicas;
- e) El *ámbito de la práctica supervisada*, en el cual el aprendiz es expuesto a condiciones similares a las que habrá de enfrentar en su práctica científica o tecnológica, o bien es directamente sometido a situaciones reales de desempeño;

- f) El *ámbito de la retroalimentación*, en el cual el docente realiza la prescripción y dispensa de consecuencias a la ejecución del estudiante;
- g) El *ámbito de la evaluación*, en el cual se establecen y aplican los criterios específicos para la obtención de los datos conductuales que evidencien el ajuste funcional del comportamiento del aprendiz a los criterios disciplinarios en su interacción con los problemas correspondientes.

Puesto que en cada uno de los ámbitos de desempeño antes mencionados, el docente pone en juego distintas habilidades, es necesario identificar la forma en que su desempeño se estructura en cada uno de éstos.

### **3.4.1 El ámbito de la planeación didáctica.**

El punto de partida de la práctica docente es el desempeño en el ámbito de la planeación didáctica. En éste ámbito, el docente debe ser capaz de diseñar las estrategias de enseñanza-aprendizaje mediante las cuales cumplirá con los objetivos del curso.

La importancia del desempeño docente en éste ámbito se vincula directamente con los propósitos de las IES, es decir, con la formación de individuos que satisfagan demandas sociales. El cumplimiento de dichas demandas requiere que los individuos con formación profesional pongan en juego habilidades y competencias específicas. Por ello, la planeación didáctica debe estar orientada al desarrollo de competencias profesionales; de tal forma que se oriente al desarrollo de los desempeños necesarios para un ejercicio competente de la profesión.

Por lo anterior, en el ámbito de la planeación didáctica, el docente debe ser capaz de identificar las habilidades y competencias a desarrollar en cada espacio educativo (curso, módulo, etc.) y programar las condiciones mediante las cuales logrará desarrollar dichas habilidades.

De acuerdo con Chávez (2003), la planeación de las situaciones de enseñanza aprendizaje debe considerar el tipo de habilidades y competencias a desarrollar en términos de *saberes (formas del saber qué)* y *haceres (formas del saber cómo)*, dado que, por su naturaleza, los *saberes* requieren como situaciones de enseñanza-aprendizaje los seminarios; mientras que los *haceres* se enseñan-aprenden en laboratorios, talleres y escenarios naturales. Asimismo, es necesaria la planeación de situaciones en las que se integre el ejercicio del *saber qué* y el *saber cómo*, como situaciones de práctica en las que sea posible el entrenamiento de las competencias profesionales.

Así pues, el criterio general que el docente debe satisfacer en el ámbito de la planeación didáctica es el de prescribir las condiciones en las que tendrá lugar la interacción didáctica. Para ello, el docente interactúa directamente con los criterios disciplinarios, en la forma de las habilidades y competencias a desarrollar en los estudiantes y, de manera sustitutiva, con su propio desempeño mediante el cual logrará desarrollar dichas competencias.

De manera específica, los criterios que el docente debe satisfacer en este ámbito son:

- a) Identificar las habilidades a establecer en el estudiante
- b) Formular con precisión tales habilidades como objetivo del programa
- c) Fundamentar la pertinencia curricular, social y disciplinaria de tales objetivos
- d) Diseñar las estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes y efectivas para la consecución de los objetivos establecidos
- e) Seleccionar o elaborar los materiales apropiados de estudio
- f) Diseñar las formas apropiadas de retroalimentación del desempeño del estudiante
- g) Diseñar las formas apropiadas de evaluación del aprendizaje conseguido
- h) Diseñar las formas de auto evaluación correspondientes
- i) Redactar lo anterior en los formatos adecuados (Chávez, 2003).

La planeación didáctica, en consecuencia, no inicia de manera sincrónica con la interacción directa docente-estudiante, sino que constituye un ejercicio sustitutivo que antecede dicha interacción.

Lo anterior, no implica que la planeación didáctica sea un proyecto rígido e inalterable de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Antes bien, constituye una guía que probablemente estará sujeta a factores como las habilidades y competencias de los estudiantes, tiempos administrativos, etc. Por lo tanto, una vez que el docente realice la planeación didáctica para el curso, durante éste realizará los ajustes que considere necesarios con el objetivo de cumplir con los objetivos propuestos.

### **3.4.2 El ámbito de la exploración competencial**

Una vez identificados los objetivos del curso, en términos de las habilidades y competencias profesionales a desarrollar en los estudiantes, el ejercicio docente se concentra en el ámbito de la exploración competencial.

En este ámbito, el docente identifica las *habilidades y competencias precurrentes necesarias al curso*, es decir, aquellos desempeños que son minimamente necesarios para que el estudiante esté en condiciones de cumplir con los propósitos del mismo. Por ejemplo, en un curso cuyo objetivo sea la elaboración y aplicación de un proyecto experimental, las habilidades y competencias precurrentes necesarias pueden ser, la búsqueda de literatura, el planteamiento de objetivos, la elaboración de un método, etc.

El papel del docente es el de determinar si el estudiante, al inicio del curso, se desempeña con aquellas habilidades que son necesarias para cumplir con los objetivos del mismo. Para ello, el docente realiza una evaluación, la cual consiste en determinar con cuáles de las habilidades y competencias precurrentes necesarias al curso se desempeñó el estudiante en las situaciones de prueba que le fueron planteadas.

La importancia de este desempeño se fundamenta en la posibilidad que tiene el docente de determinar, con base en los resultados de la evaluación: a) si el estudiante está en condiciones de cumplir con los objetivos del curso (cuando se desempeñó con las habilidades y competencias precurrentes necesarias), o b) si el estudiante no posee las habilidades necesarias para iniciar el curso como está programado, por lo cual es probable que no cumpla con los objetivos del mismo. En el primer caso, el docente puede iniciar el curso con la probabilidad de que el estudiante está en posibilidad de cumplir los objetivos planteados. En el segundo caso, el docente debe determinar los ajustes que sean necesarios al programa con el propósito de que el programa esté organizado de tal forma que el estudiante esté en condiciones de cumplir con los objetivos propuestos en éste.

Así, en el ámbito de la exploración competencial el docente realiza los ajustes al programa que sean necesarios para probabilizar el contacto funcional del estudiante con los contenidos del curso. Para el cumplimiento de este criterio general, el docente debe ser capaz de:

- a) Identificar, de acuerdo con los objetivos del curso, cuáles son las habilidades y competencias precurrentes necesarias al curso.
- b) Evaluar el desempeño de las habilidades y competencias precurrentes necesarias al curso en el estudiante.
- c) Con base en los resultados de la exploración, realizar los ajustes que sean necesarios al programa.

La identificación del desempeño del estudiante respecto de dichas habilidades y competencias cobra sentido a partir de que es necesario que el docente inicie el curso con la probabilidad de que el estudiante esté en condiciones de cumplir con los objetivos planteados en el programa, es decir, que el docente prevea un pronóstico de éxito del estudiante durante el curso.

La exploración competencial, en tanto desempeño orientado a la exploración de las habilidades que son necesarias para el desarrollo de nuevas competencias profesionales, no es un ejercicio exclusivo del inicio del curso, sino que, desde esta perspectiva, debiera tener lugar a lo largo del curso.

### **3.4.3 El ámbito de los criterios.**

El proceso enseñanza-aprendizaje de una disciplina se identifica con el ajuste funcional del estudiante con los criterios que regulan las prácticas de dicha disciplina. Los criterios que regulan el desempeño del estudiante en la enseñanza-aprendizaje de una disciplina son de dos tipos: didácticos y disciplinarios.

Los criterios didácticos se refieren a los aspectos de la organización de la clase, es decir, al orden que se debe mantener durante la clase, la manera en que se trabajara a lo largo del curso, las pautas de conducta esperada, etc. Por ejemplo, las reglas de puntualidad, asistencia, cumplimiento de tareas, entrega de trabajos, etc.

Los criterios disciplinarios, se refieren a los fundamentos teórico-metodológicos de una disciplina. Por ejemplo, qué es psicología.

Así, el papel del docente en el ámbito de los criterios es mediar el contacto funcional del estudiante con los criterios didácticos y disciplinarios. Para ello, el docente debe poner en juego habilidades de tal forma que logre que el desempeño del estudiante se ajuste progresivamente a los criterios didácticos y disciplinarios que dan sentido a las prácticas disciplinarias de un curso, clase, tema, etc.

Ahora bien, puesto que un criterio es considerado como tal, solo en la medida en que alguien (en este caso el estudiante) hace contacto funcional con él, el docente debe ser capaz de evaluar el contacto funcional del estudiante con los criterios didácticos y disciplinarios. Por lo tanto, los criterios que el docente debe satisfacer en éste ámbito son:

- a) Mediar el contacto funcional del estudiante con los criterios didácticos.
- b) Mediar el contacto funcional del estudiante con los criterios disciplinarios.

- c) Evaluar el contacto funcional del estudiante con los criterios didácticos y disciplinarios.

Dadas las características de los criterios didácticos y disciplinarios, la práctica docente debiera tomar el siguiente curso en el ámbito de los criterios:

Al inicio del curso tendría lugar la explicitación de criterios didácticos, pues es en ese momento que es requerido su establecimiento para la organización de la clase y del curso en general. Aunque por ésta misma característica, es posible identificar la explicitación de criterios didácticos a lo largo del curso e identificar sólo un decremento en su manifestación.

En el caso de la explicitación de criterios disciplinarios variará su ejercicio dependiendo del tipo de espacio educativo. Así, en el caso de clases teóricas (seminarios, conferencias, etc.), la explicitación de criterios disciplinarios se identifica en mayor parte al inicio de curso; mientras que en clases prácticas (talleres, laboratorios y en la realización de prácticas en general) se identifica al final de la interacción didáctica, puesto que los criterios se aprenden en la práctica, no antes.

#### **3.4.4 El ámbito de la ilustración.**

En el ámbito de la ilustración el papel del docente es el de mostrar los ejemplares metodológicos pertinentes, como guía del desempeño del aprendiz en el ejercicio de la disciplina. Es decir, el docente ejemplifica los modos aceptados disciplinariamente de identificar problemas y soluciones psicológicas.

Para ello, el docente ejemplifica de manera directa o sustitutiva, las maneras apropiadas de resolver situaciones propias del ejercicio de la disciplina. Es decir, muestra mediante su propio desempeño o mostrando el desempeño de otros las formas comúnmente aceptadas dentro de una comunidad disciplinaria de solucionar problemas. Así, el estudiante aprende observando los desempeños que son adecuados para satisfacer criterio disciplinarios en un casos específicos.

Por lo tanto, el docente media lingüísticamente el contacto del estudiante con la relación de correspondencia entre criterios disciplinarios – desempeño – situación, mediante el desempeño del docente (ver figura 5).

Por lo tanto, el criterio que el docente debe satisfacer en el ámbito de la ilustración es mediar el contacto funcional del estudiante con la relación entre:

- a) La explicitación de la situación en la que es pertinente un desempeño determinado,
- b) La demostración de dicho desempeño, y

c) Los criterios disciplinarios a los que obedece tal correspondencia.

Es mediante el ajuste funcional del estudiante a la correspondencia entre criterios disciplinarios, desempeño-situación, lo que permite que identifique las formas apropiadas de identificar problemas y soluciones psicológicas.

### **3.4.5 El ámbito de la práctica supervisada.**

En el ámbito de la práctica supervisada el docente debe enfrentar al estudiante a situaciones en las que le sea requerido solucionar problemas propios de la disciplina, de tal forma que el estudiante aprenda el ejercicio de la disciplina mediante la práctica.

Para ello, el docente debe ser capaz de planear escenarios en los que los estudiantes puedan aprender a solucionar los problemas propios de su profesión. Asimismo, debe vigilar el desempeño de los estudiantes y corregirlo al grado de que su comportamiento sea el adecuado.

Para ello, el docente regula el desempeño del estudiante en una situación problema específica con base en los criterios disciplinarios.

Para ello, el docente debe ser capaz de satisfacer los siguientes criterios:

- a) Plantear escenarios en los que el estudiante esté en posibilidades de ajustar su desempeño a una situación problema particular a partir de un criterio disciplinario.
- b) Supervisar y corregir el desempeño del estudiante en la situación problema, ajustándolo a los criterios disciplinarios y didácticos correspondientes.

El resultado es el desarrollo de las habilidades y competencias que en la disciplina se reconocen como necesarias.

### **3.4.6 El ámbito de la retroalimentación.**

En el ámbito de la retroalimentación, el docente debe ser capaz de poner en contacto al estudiante con la correspondencia entre las características de la situación problema que le fue expuesta, el desempeño desplegado y el criterio que debía satisfacer.

Para ello el docente regula lingüísticamente el desempeño del estudiante mediante la contrastación entre el desempeño del estudiante en una situación problema y un criterio disciplinario, con el desempeño ideal, correspondiente con dicha situación y el criterio disciplinario a satisfacer.

Para ello el docente debe ser capaz de

- a) Mediar el contacto funcional del estudiante con el desempeño requerido en una situación problema particular, ante un criterio disciplinario; y
- b) Lograr que el desempeño del estudiante se ajuste a dicha relación, es decir, que solucione adecuadamente el problema que le fue planteado.

Cabe señalar que tradicionalmente se ha considerado el ejercicio de la retroalimentación como cualquier desempeño orientado a calificar el desempeño del estudiante en términos de *correcto, incorrecto, bien, mal, adecuado, inadecuado, etc.* Sin embargo, si se considera que la retroalimentación sólo puede ser entendida como tal en la medida en que, lingüísticamente, se medie el contacto funcional del estudiante con su propio desempeño en una situación particular, ante un criterio específico, entonces este tipo de actividades no forman parte del conjunto de habilidades necesarias para la retroalimentación.

Antes bien, la retroalimentación es necesaria como habilidad del docente, en la medida es mediante este ejercicio que el estudiante está en posibilidades de identificar en qué medida su comportamiento es pertinente, para resolver una situación problema. Así como para ajustar su desempeño y progresivamente lograr un ejercicio pertinente de la disciplina.

### **3.4.7 El ámbito de la evaluación**

La interacción didáctica no se limita a los episodios en los que el estudiante aprende. Implica también la evaluación de lo aprendido, es decir, la verificación por parte del docente del contacto funcional del estudiante con los criterios disciplinarios y las formas adecuadas de resolver problemas dentro de la disciplina.

Por ello, el docente en el ámbito de la evaluación debe poner en juego habilidades y competencias para obtener la evidencia del ajuste funcional del comportamiento del estudiante a los criterios disciplinarios en su interacción con los problemas correspondientes.

Ahora bien, considerando que una evaluación es una contrastación entre un desempeño ideal y el desempeño obtenido, en el ámbito de la evaluación, el docente debe ser capaz de contrastar el desempeño del estudiante en una situación problema, ante un criterio disciplinario, con el desempeño ideal, El desempeño ideal es aquél que ha sido identificado por el docente como el adecuado para determinar que el estudiante ha satisfecho los objetivos del curso. En este sentido, a partir de dicha contrastación, el

docente puede identificar si el estudiante es capaz de desempeñarse con las habilidades y competencias propuestas al inicio del curso.

Así, el ejercicio docente en el ámbito de la evaluación no concluye con los resultados del estudiante en las situaciones de prueba correspondientes con la evaluación del curso. Finalmente es importante mencionar que evaluar no es calificar. Sino implica también, la prescripción de procedimientos a través de los cuales el desempeño del estudiante sea corregido.

Por lo anterior, el docente debe ser capaz de satisfacer los siguientes criterios:

- a) Identificar los criterios a satisfacer durante la evaluación.
- b) Plantear situaciones en las que sea posible evaluar
- c) Plantear, con base en los resultados de la evaluación, procedimientos a través de los cuales se corrija el desempeño del estudiante.

Cabe mencionar que la relevancia del desempeño docente en el ámbito de la evaluación se fundamenta en la posibilidad de identificar si el estudiante cumplió los objetivos del curso, es decir, desarrollo las habilidades y competencias profesionales propuestas. Asimismo, a partir de la evaluación, el docente puede prescribir procedimientos correctivos.

De acuerdo la perspectiva hasta aquí planteada, el desempeño docente se estructura de la siguiente forma en la interacción didáctica:

La práctica docente inicia con el planteamiento de los objetivos del curso, así como con la planeación todas aquellas situaciones y desempeños que llevarán a cabo docente y estudiante en la interacción didáctica. Es decir, con la planeación del *qué enseñar* y *cómo enseñar*, con el propósito de cumplir con los objetivos del curso.

Posteriormente, el docente explora las habilidades y competencias precurrentes necesarias al curso, para determinar si el estudiante está en condiciones de aprender lo que se ha propuesto en el curso y descartar la posibilidad de que ya sabe lo que se propone enseñarle. A partir de los resultados de la exploración, el docente debe determinar si el estudiante está en posibilidades de satisfacer los objetivos del curso, no. Ante éste último caso, el docente debiera realizar los ajustes necesarios al programa y a la planeación didáctica, para que el estudiante cumpla con los objetivos del curso.

Una vez realizados los ajustes necesarios al programa, para que el estudiante esté en posibilidades de hacer contacto funcional con el contenido del curso, el docente media el contacto funcional del estudiante con los criterios didácticos y disciplinarios. Es

decir, media el contacto funcional del estudiante con los requerimientos que regularán su comportamiento cotidianamente en el espacio educativo en que tiene lugar la interacción didáctica, así como aquellos propios de la disciplina.

Habiendo prescritos los criterios didácticos y disciplinarios a satisfacer en una situación particular, el docente media a través de su propio ejemplo o mostrando el desempeño de otros expertos de la disciplina, el contacto funcional del estudiante con los ejemplares metodológicos de la disciplina que se enseña-aprende. Es decir, muestra a los estudiantes las formas comúnmente aceptadas de desempeñarse y resolver problemas propios de la disciplina que se enseña-aprende.

Asimismo, plantea situaciones en las que el estudiante se enfrente con problemas propios de la disciplina y aprenda a resolverlos de manera adecuada, mediante la supervisión del docente. Es decir, regula el desempeño del estudiante hasta que éste desarrolle las habilidades y competencias necesarias para un ejercicio profesional particular.

También el docente, ante algún desempeño del estudiante, regula lingüísticamente la relación entre un desempeño esperado y el desplegado por el estudiante, en una situación específica ante un criterio disciplinario, con el objetivo de que el estudiante identifique en qué medida su desempeño se corresponde o no con el criterio impuesto. Así el docente no corrige al estudiante, sino que media el contacto funcional con la relación entre un criterio, una situación y el desempeño requerido.

Una vez llevado a cabo las acciones par mediar el contacto funcional del estudiante con los criterios didácticos y disciplinarios, así como habiendo auspiciado el desarrollo de las habilidades y competencias profesionales propuestas al inicio del curso, el docente aplica los procedimientos necesarios para verificar el contacto funcional del estudiante con los criterios disciplinarios y el desarrollo de habilidades y competencias profesionales. Finalmente, a partir de los resultados de la evaluación del estudiante, el docente debe prescribir las actividades y tareas de corrección del desempeño del docente.

De acuerdo a lo anterior, la práctica docente podría representarse esquemáticamente mediante el algoritmo didáctico (ver figura 2):

## ALGORITMO DIDÁCTICO

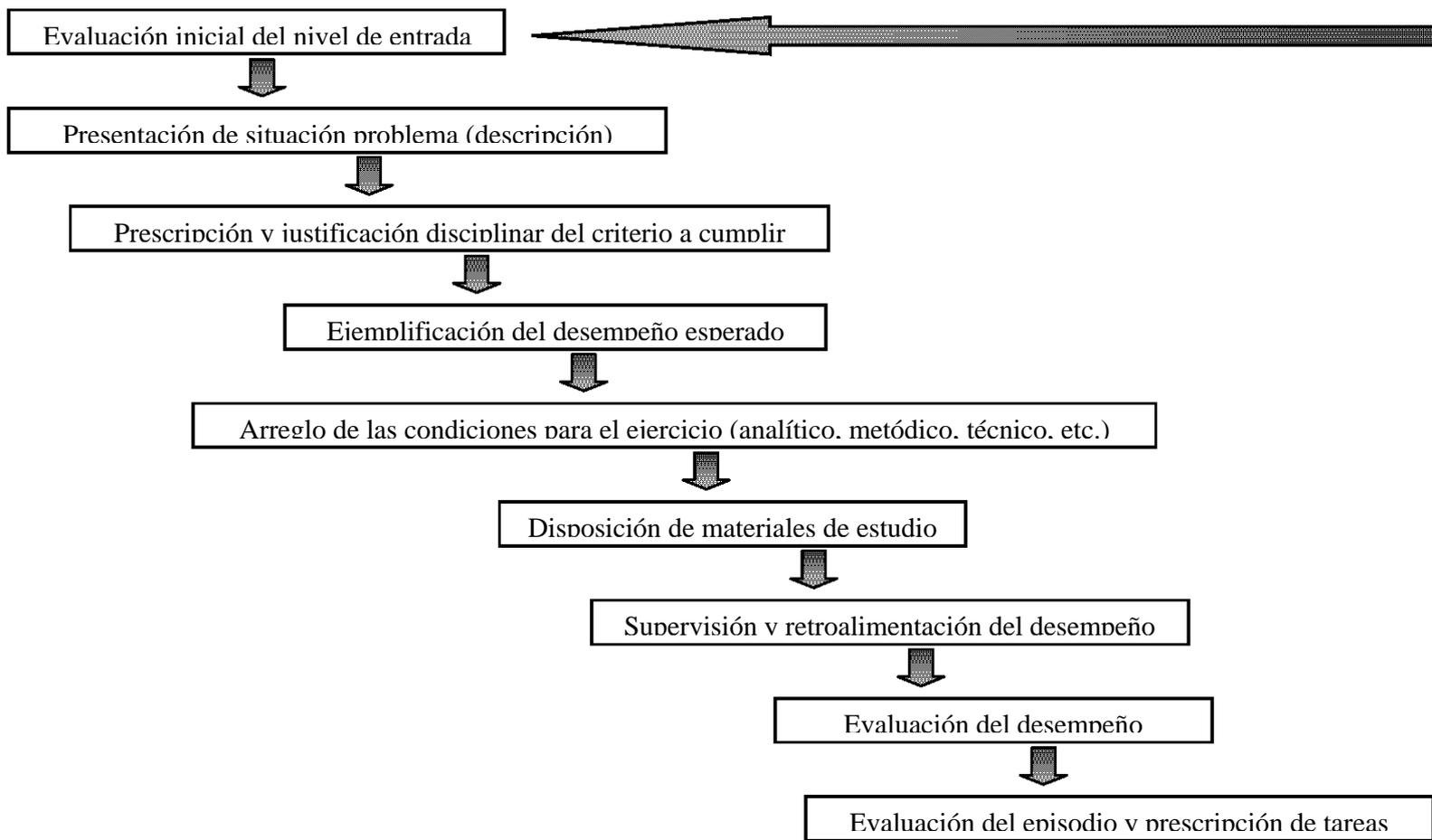


Figura 2. Algoritmo Didáctico.

El modelo interconductual de la práctica docente aquí expuesto, constituye el fundamento teórico para el diseño del sistema de evaluación del desempeño docente. De tal forma, que mediante dicho sistema sea posible evaluar el desempeño docente en cada uno de los ámbitos mencionados. En el siguiente capítulo se describen los criterios metodológicos para tal fin.

## **CAPITULO 4.**

# **EVALUACIÓN INTERCONDUCTUAL DEL DESEMPEÑO DOCENTE: CRITERIOS METODOLÓGICOS.**

En este punto es importante detenernos un poco a analizar qué se entiende por evaluación del desempeño docente –aunque ya hemos visto algunas formas de realizarla. Primero, es importante destacar que una evaluación realizada a las IES tiene que fundamentar tanto teórica como metodológicamente su objeto a evaluar, qué va a evaluar y cómo lo va hacer. No existe la evaluación como un método o sistema acabado, cerrado, finito de posibilidades, definido completamente y que dé cobertura a todos los fenómenos vinculados a todas las actividades que se realizan en las IES. Por el contrario, proponemos que sea un ejercicio disciplinario.

La evaluación como ejercicio disciplinar se fundamenta en los conceptos emanados desde la disciplina, y que se definen a partir de los supuestos lógicos y epistémicos que la misma teoría o disciplina reconoce como legítimos o apropiados (sea esta la sociología, la psicología, la pedagogía, etc.). Y es sobre esta “base” teórica-metodológica desde dónde se propondrán los elementos a considerar en su evaluación. Así, puede haber tantas evaluaciones como disciplinas u “objetos teóricos” se pretendan evaluar: evaluaciones administrativas, sociológicas, pedagógicas, psicológicas, etc.

El presente trabajo se enfoca desde una perspectiva psicológica como disciplina particular: la psicología interconductual, a partir de la cual se delimitan los criterios metodológicos para la evaluación del desempeño docente.

Ahora bien, para delimitar los criterios metodológicos de una evaluación, cualquiera que ésta sea, se debe comenzar por plantear qué se entiende por evaluación. Desde la perspectiva teórica aquí adoptada, *evaluar significa contrastar un desempeño “ideal” con un desempeño “obtenido”*. El *desempeño ideal* determina los criterios a satisfacer, mientras que el *desempeño obtenido* constituye el desempeño real a partir de la imposición de un criterio o criterios a satisfacer. Por ejemplo, la evaluación del aprendizaje de un alumno consiste en un proceso en el que se contrasta un desempeño ideal, determinado por las habilidades y competencias que éste debiera saber-hacer con el desempeño obtenido por él, en una situación en la que se le requiera poner en juego tales habilidades y competencias.

Bajo ésta lógica, la evaluación de las habilidades docentes en el ámbito de la educación superior, no es otra cosa que una contrastación entre el desempeño docente ideal y el desempeño docente obtenido.

Luego entonces, para evaluar la práctica docente es necesario delimitar el desempeño ideal a partir del cuál se realizará la contrastación. Por lo tanto surge la pregunta ¿cuál es el desempeño docente ideal? La respuesta no puede ser ajena al modelo teórico bajo el cual se analiza la práctica docente.

Así, por ejemplo, desde las concepciones psicopedagógicas tradicionales, se considera que el papel del docente es el de transmitir el conocimiento que se almacena en su “mente” a la del estudiante como un conjunto de conceptos, reglas, contenidos temáticos, etc., mediante el ejercicio de un discurso. Probablemente, desde ésta perspectiva, los criterios que el docente debiera satisfacer en su práctica para determinar que cumple con su función, serían los de exposición, evaluación de los estudiantes a partir de la reproducción oral o escrita de su discurso, uso de métodos y estrategias verbalistas y memorísticas del aprendizaje, etc. De tal forma, el conjunto de desempeños que el docente debiera satisfacer, constituye el desempeño ideal a partir del cual se contrasta el desempeño real del docente en un proceso de evaluación.

Por otra parte, asumiendo los planteamientos del análisis interconductual de las interacciones didácticas, se considera que: la enseñanza-aprendizaje es un proceso en el que el docente y el estudiante ponen en juego habilidades y competencias con el propósito de enseñar-aprender, respectivamente. Así, el docente pone en juego ciertas habilidades y competencias para mediar el contacto funcional del estudiante con los criterios disciplinarios y lograr que desarrolle las habilidades y competencias profesionales necesarias. Por su parte, el estudiante pone en juego habilidades y competencias con el propósito de ajustar su desempeño progresivamente a los criterios propios del ámbito disciplinario que se aprende, de tal manera que sea capaz de aprender el ejercicio de la disciplina.

Bajo esta lógica, los criterios que el docente debe satisfacer en su práctica son aquellos que corresponden con cada uno de los ámbitos de la práctica docente, es decir, planeación didáctica, exploración competencial, criterios, ilustración, práctica supervisada, retroalimentación y evaluación. De esta forma, el docente debe ser capaz de poner en juego ciertas habilidades para satisfacer tales criterios.

Así, la evaluación de las habilidades docentes en la educación superior implica la contrastación entre el ejercicio de las habilidades necesarias para satisfacer los criterios de cada uno de los ámbitos de la práctica docente con el ejercicio de las habilidades que el docente pone en juego en la interacción didáctica en el escenario real.

### **Delimitación de criterios metodológicos para la evaluación de habilidades docentes.**

Para determinar los criterios metodológicos de una evaluación de las habilidades docentes, se debe considerar que el “método” no constituye un canon o conjunto de prescripciones normativas independientes de la teoría y de criterios conceptuales. De hecho, el “método” es la aplicación de los criterios lógicos de la teoría – y su modelo subyacente– a la descripción y análisis de los fenómenos empíricos previamente delimitados (Ribes, 1994). En este sentido, los criterios metodológicos de la evaluación del desempeño docente son aquellos que sean apropiados para la evaluación de las habilidades, amparados por una postura teórica que identifique cuáles son los desempeños “válidos” y cuáles se consideran innecesarios o espurios. Por lo tanto, los criterios metodológicos deben establecerse a partir de la naturaleza conceptual de éstas mismas.

De acuerdo con Ribes (1990), por habilidad puede entenderse un conjunto finito de respuestas con morfología determinada e invariante respecto a dicho conjunto, que guarda una correspondencia funcional necesaria para producir cambios, resultados o logros efectivos en - o en relación con - objetos, eventos o circunstancias que tienen morfologías determinadas. En otras palabras, el desempeño de una habilidad constituye la adecuación efectiva del hacer y el decir a las características de la situación en que se hace y dice para resolver un problema.

Dada la naturaleza conceptual de las habilidades, los criterios metodológicos de su evaluación requiere que se evalúe el desempeño docente como: a) como desempeño efectivo; b) en la situación en que se ejercita; c) atendiendo al criterio que satisface.

Con base en estas consideraciones, la evaluación de habilidades docentes debe llevarse a cabo atendiendo a los siguientes criterios específicos:

- a) Debe permitir la observación real del desempeño docente en interacción didáctica.
- b) Debe incorporar la observación directa del ejercicio docente y sus productos comportamentales en el estudiante;

- c) Debe establecer con precisión la métrica y sistema de registro;
- d) Debe realizarse repetidamente.

Tales son las condiciones metodológicas en que se debe llevar a cabo la evaluación de habilidades docentes.

Ahora bien, hasta este momento se ha expresado que la evaluación de las habilidades docentes constituye un proceso en el que se contrasta el desempeño docente ideal con el desempeño docente obtenido en una interacción didáctica. Sin embargo, todavía es necesario identificar dicho *desempeño docente ideal* en términos de habilidades, tal como se acaba de expresar. Por lo tanto, a continuación se presenta una propuesta de las habilidades docentes en cada uno de los ámbitos de desempeño, en términos de categorías de observación, a partir de las cuales sea posible evaluar el desempeño docente en la interacción didáctica.

#### **Categorías de observación para la evaluación de las habilidades docentes.**

Con base en el planteamiento del desempeño en cada uno de los ámbitos de la práctica docente, es posible identificar el criterio general que en cada uno de los ámbitos debe ser satisfecho. Sin embargo, aún es necesario delimitar en términos de habilidades, el conjunto de desempeños a partir de los cuales sea posible evaluar la práctica docente. Es decir, es necesario delimitar la forma mediante la cual se evaluará el desempeño docente, lo cual, de acuerdo con los criterios metodológicos de la evaluación debe ser en términos de habilidades, es decir, considerando el criterio, la situación y el desempeño. Y debe llevarse a cabo como observación directa.

Considerando lo anterior, como un primer objetivo de investigación, se llevó a cabo la elaboración del conjunto de categorías de observación, mediante las cuales es posible evaluar el desempeño docente en el ámbito de la exploración competencial, criterios, ilustración, práctica supervisada, retroalimentación y evaluación (Carpio, Chávez, Silva, Cárdenas, Escobedo, León, Sánchez y Reyes, 2005). Dichas categorías se incluyen como anexo (ver anexo 1).

Una vez elaboradas las categorías de observación, resulta necesario evaluar su sensibilidad a las diferencias del desempeño docente, es decir, evaluar si mediante dichas categorías es posible registrar el ejercicio de habilidades docentes en cada uno de los ámbitos.

Por lo tanto, el segundo objetivo del presente estudio, fue evaluar la sensibilidad de las categorías de observación del desempeño docente en el ámbito de la exploración competencial, criterios, ilustración, práctica supervisada, retroalimentación y evaluación.

# MÉTODO

## **Participantes.**

Para la realización de las observaciones participaron 5 docentes de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala - UNAM. Los docentes participantes impartieron el siguiente tipo de cursos:

Profesor 1. Clases regulares

Profesor 2. Curso intersemestral.

Profesor 3. Curso intersemestral.

Profesor 4. Curso intersemestral.

Profesor 5. Clases regulares

Todos los docentes participaron de manera voluntaria aceptando ser videograbados al impartir una de sus clases.

## **Aparatos e Instrumentos.**

Se utilizó una videocámara digital Sony (Handycam DCR-HC15) y una PC de escritorio con procesador AMD de 2.4 ghz con tarjeta capturadora de video.

Se diseñó un instrumento para el registro del desempeño docente con base en las categorías de observación elaboradas., en el que se anotaba el inicio y fin de las habilidades ejercitadas por los docentes en cada uno de los ámbitos de la práctica.

## **Procedimiento**

Con el propósito de registrar su desempeño, se filmó una clase por docente. Para ello se solicitó la autorización de cada profesor para videograbar su clase. Se colocó la cámara de video en un ángulo del salón en el que fuera posible tanto la grabación del desempeño del profesor como el de los estudiantes.

El tiempo de la grabación dependió de la duración de la clase.

Posteriormente, el registro del desempeño docente fue realizado de manera independiente por seis investigadores, previamente entrenados. Para ello, cada una de las grabaciones fueron digitalizadas para su uso como archivo en la PC. El registro se llevó a cabo anotando en la hoja de registro el inicio y término del desempeño de las habilidades de cada uno de los docentes en los distintos ámbitos de desempeño.

Finalmente se calculó el índice de confiabilidad entre observadores para determinar la sensibilidad del instrumento.

## RESULTADOS

Para determinar la sensibilidad de las categorías de observación en los ámbitos de la exploración competencial, criterios, ilustración, práctica supervisada, retroalimentación y evaluación, a continuación se presentan los resultados del registro de habilidades docentes.

Posteriormente, se presentan los resultados del registro de habilidades de cada uno de los docentes en los ámbitos mencionados.

### a) **Ámbito de la exploración competencial.**

En la figura 10 se muestra la frecuencia de ocurrencia de habilidades docentes en el ámbito de la exploración competencial. Como se puede observar, dicha frecuencia es de 0 en el caso de los cinco docentes. Por lo tanto, con base en las categorías de observación, ninguno de los profesores ejercitó habilidades en el ámbito de la exploración competencial durante la clase.

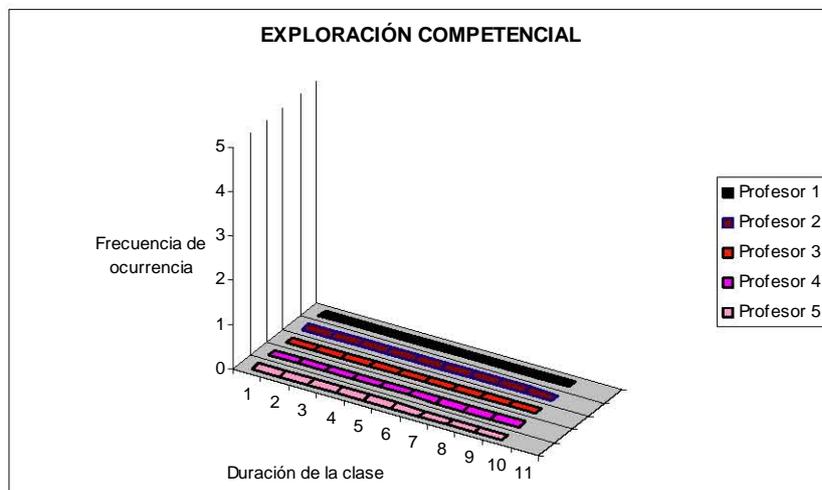


Figura 10. Comparativo del desempeño de todos los docentes en el ámbito de la exploración competencial

b) **Ámbito de los criterios.**

En la figura 11 se puede observar la frecuencia de ocurrencia de cada profesor en el ámbito de los criterios. En el caso del profesor 1 se observan 0 ocurrencias; en el caso del profesor 2 se observan 11 ocurrencias; el profesor 3 desempeñó en 5 ocasiones las habilidades correspondientes al ámbito de los criterios; el profesor 4 ejercitó en 8 ocasiones habilidades del ámbito; finalmente, el profesor 5 ejercitó en 3 ocasiones las habilidades correspondientes al ámbito de los criterios.

Con base en los datos anteriores, es posible identificar que a excepción del profesor 1, los demás docentes cuyo desempeño fue registrado, ejercitaron habilidades en el ámbito de los criterios. Es decir, explicitaron criterios (didácticos o disciplinarios) a los estudiantes.

Asimismo se puede observar, de manera general, que la mayor frecuencia de ocurrencia se observa al inicio de la clase. Sin embargo, el curso es distinto en cada uno de los docentes. Así, en el caso del profesor 2 y 4, el ejercicio de habilidades en éste ámbito decrementa conforme transcurre la clase. En el caso del profesor 3 se observa que el ejercicio de habilidades ocurre solo al inicio de la clase. Finalmente, en el caso del profesor 5 se observa que el ejercicio de habilidades en este ámbito ocurre al inicio, a la mitad y al final de la clase.

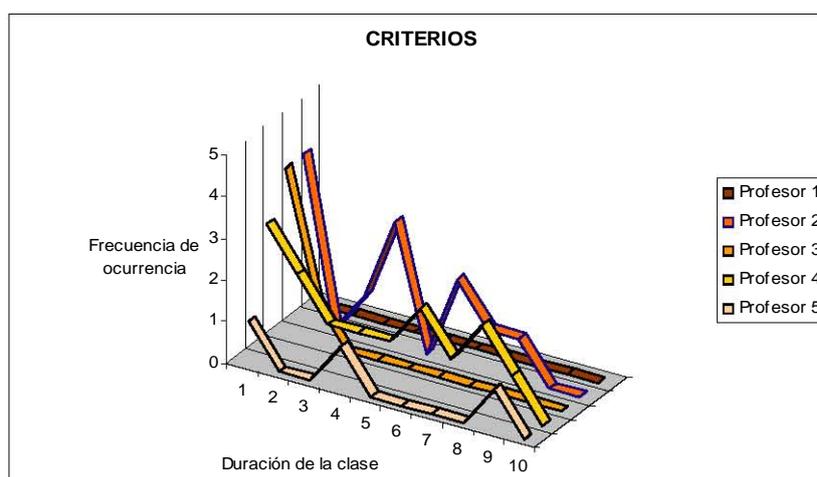


Figura 11. Comparativo del desempeño de todos los docentes en el ámbito de los criterios.

c) **Ámbito de la ilustración.**

En la figura 12 se muestra la frecuencia de ocurrencia de habilidades correspondientes al ámbito de la ilustración. Como se puede observar, el profesor 1 no ejercitó ninguna habilidad en el ámbito de la ilustración durante la clase; el profesor 2 ejercitó en 5 ocasiones habilidades del ámbito de la ilustración; el profesor 3, no ejercitó en ningún momento de la clase habilidades correspondientes al ámbito de la ilustración; el profesor 4 desempeñó en 3 ocasiones habilidades para satisfacer los criterios del ámbito de la ilustración; finalmente, el profesor 5 ejercitó en 4 ocasiones las habilidades del ámbito. Así pues, se puede observar que 3 de los docentes cuyo desempeño fue registrado, ejercitaron habilidades en éste ámbito, es decir, mostraron mediante su desempeño alguna forma de identificar problemas psicológicos, así como la forma apropiada de solucionarlos.

Por otra parte, en la misma figura se puede observar que, considerando los docentes que ejercitaron en algún momento de la clase las habilidades del ámbito de la ilustración, dos de ellos (profesor 2 y 4) iniciaron la clase ilustrando. Posteriormente, el profesor 2 no mostró tal ejercicio sino hasta el final de la clase; mientras que el profesor 4 ejercitó nuevamente habilidades a mitad de la clase, aunque no al final de ésta. Por último, se puede observar que el profesor 5 no inició la clase ilustrando, sino que ejercitó tal habilidad a mediados y al término de la clase.

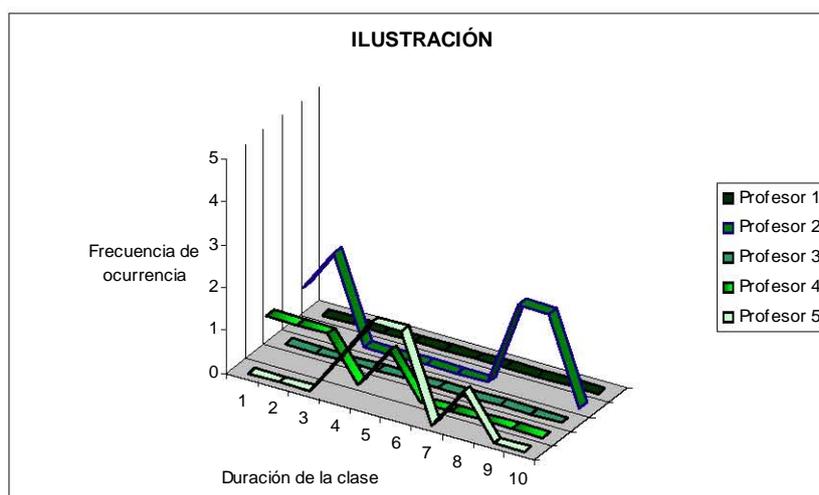


Figura 12. Comparativo del desempeño de todos los docentes en el ámbito de la ilustración.

#### d) **Ámbito de la práctica supervisada**

En la figura 13 se representa la frecuencia de ocurrencia del desempeño docente en el ámbito de la práctica supervisada. Como se puede observar, la frecuencia de ocurrencia de habilidades en el caso de los 5 docentes es de 0; lo cual significa que con base en las categorías de observación, ninguno de los docentes ejercitó habilidades correspondientes al ámbito de la práctica supervisada durante la clase.

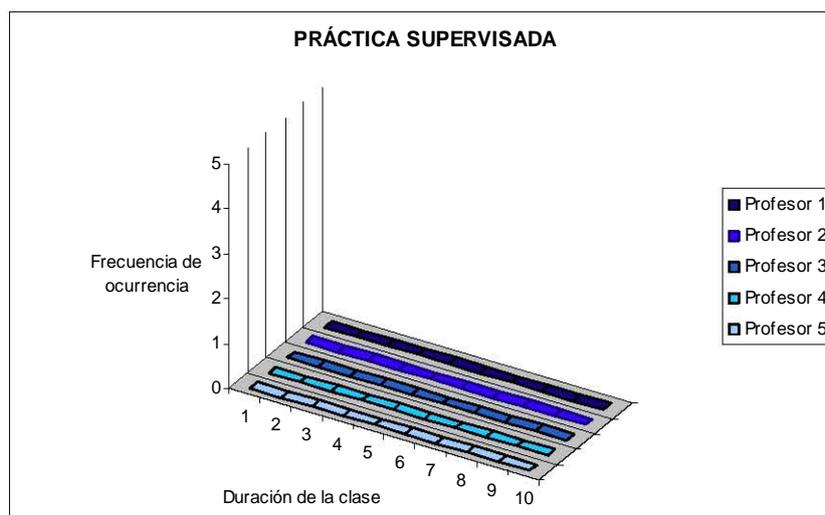


Figura 13. Comparativo del desempeño de todos los docentes en el ámbito de la práctica supervisada.

#### e) **Ámbito de la retroalimentación**

La frecuencia de ocurrencia del desempeño de habilidades correspondientes al ámbito de la retroalimentación se representa en la figura 14. Como se puede observar el profesor 1 no desempeñó habilidades correspondientes al ámbito de la retroalimentación en ningún momento de la clase; el profesor 2 ejercitó en 4 ocasiones habilidades correspondientes al ámbito de la retroalimentación; en el caso del profesor 3, ejercitó en 2 ocasiones habilidades del éste ámbito; en el caso del profesor 4 se identifica la ejecución de la habilidad al inicio de la clase, en una ocasión; finalmente, el desempeño de habilidades del ámbito de la retroalimentación del profesor 5 ocurrió en 1 ocasión.

Con base en los datos anteriores, se puede afirmar que a excepción del profesor 1 (quien no ejercitó ninguna habilidad correspondiente al ámbito de la retroalimentación), los docentes restantes ejercitaron habilidades en éste ámbito, tal como se observa en la figura 14. Es decir, mediaron el contacto funcional de los estudiantes entre el desempeño desplegado por éstos en una situación ante un criterio disciplinario y el desempeño requerido en dicha situación ante tal criterio disciplinario.

Por otra parte, en la misma figura se puede identificar que los cuatro docentes que se desempeñaron en el ámbito de la retroalimentación, ejercitaron habilidades al inicio de la clase. Asimismo, se puede observar que después de dichos desempeños, los profesores 3,4, y 5 no ejercitaron habilidades en lo que restó de la clase, a diferencia del profesor 2, quien ejercitó una habilidad en éste ámbito al final de la clase.

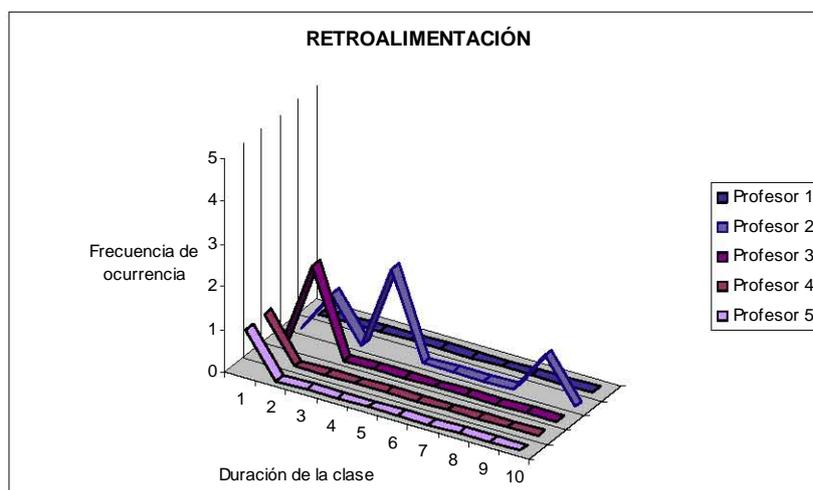


Figura 14. Comparativo del desempeño de todos los docentes en el ámbito de la retroalimentación.

#### f) **Ámbito de la evaluación.**

Finalmente, la frecuencia de ocurrencia de habilidades docentes en el ámbito de la evaluación se representa en la figura 15. Como se puede observar ningún profesor ejercitó habilidades docentes correspondientes a éste ámbito de desempeño.

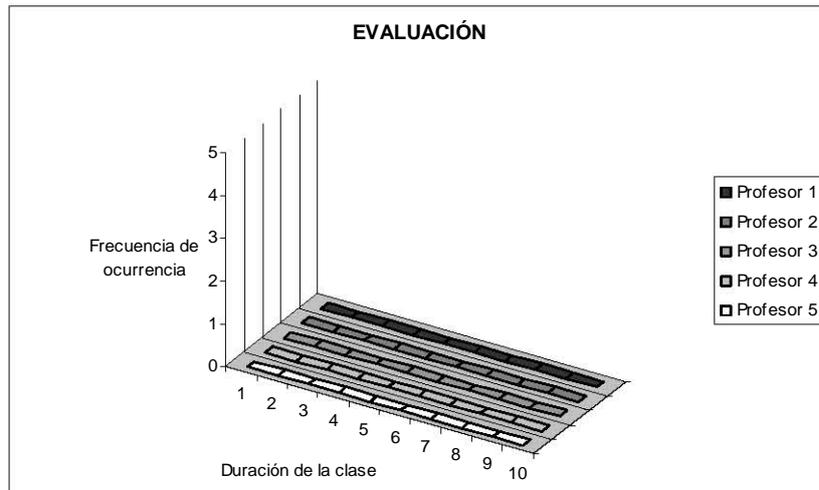


Figura 15. Comparativo del desempeño de todos los docentes en el ámbito de la evaluación.

De manera general, los resultados presentados hasta este momento muestran que, con base en las categorías de observación:

- Se identificó el ejercicio de habilidades docentes en el ámbito de los criterios, ilustración y retroalimentación;
- No se identificó el ejercicio de habilidades docentes en el ámbito de la exploración competencial, práctica supervisada y evaluación.

Ahora bien, en los ámbitos en los que fue posible la identificación de habilidades docentes (criterios, ilustración y evaluación) se observaron diferencias en el desempeño de los docentes en cuanto a la frecuencia de ocurrencia y el momento de la clase en que ejercitaron dichas habilidades.

Finalmente, cabe señalar que la mayor frecuencia de ocurrencia del desempeño de habilidades docentes se identificó en el ámbito de los criterios; mientras que se observó una menor frecuencia de ocurrencia de habilidades docentes en el ámbito de la ilustración y retroalimentación.

Una vez descrito el desempeño docente en cada uno de los ámbitos, a continuación se presentarán los resultados del registro del desempeño de cada uno de los docentes en los distintos ámbitos.

**a) Profesor 1.**

En la figura 16 se representa el desempeño del profesor 1 en cada uno de los ámbitos de la práctica docente. Como se puede observar, no se registró el desempeño de ninguna habilidad, en ninguno de los ámbitos de la práctica docente durante la clase.

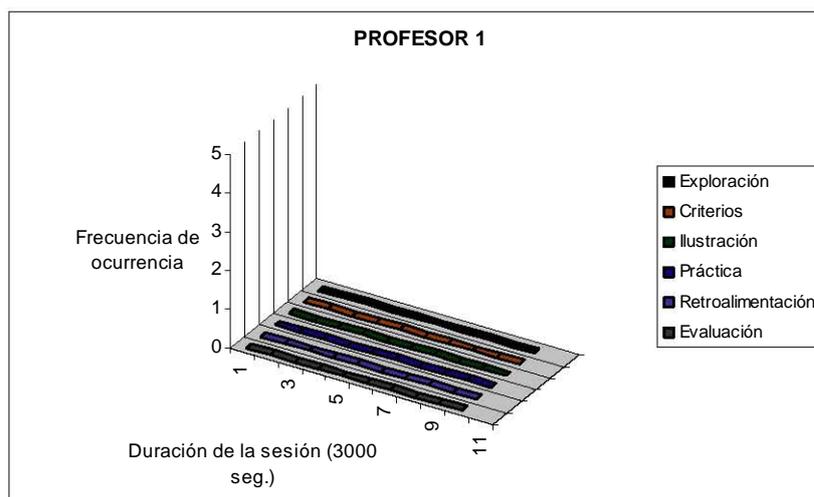


Figura 16. Desempeño de profesor 1 en todos los ámbitos de la práctica docente.

**b) Profesor 2.**

En la figura 17 se muestra el ejercicio de habilidades del profesor 2, las cuales ocurrieron en el ámbito de los criterios, ilustración y retroalimentación. Se observa mayor frecuencia de ocurrencia en el ámbito de los criterios (11 ocurrencias), a diferencia del ámbito de la ilustración (5 ocurrencias) y retroalimentación (4 ocurrencias).

Como se puede observar, se registró el desempeño de habilidades en el ámbito de los criterios a lo largo de la clase, aunque se observa un decremento en la frecuencia de ocurrencia conforme ésta transcurre. Por otra parte, en el ámbito de la ilustración y retroalimentación se registró el desempeño de habilidades docentes al inicio y al final de la clase, aunque no a la mitad de la misma. De esta manera, en la misma figura, es posible identificar la forma en que el profesor 2 se desempeñó durante la clase ejercitando habilidades en los ámbitos señalados.

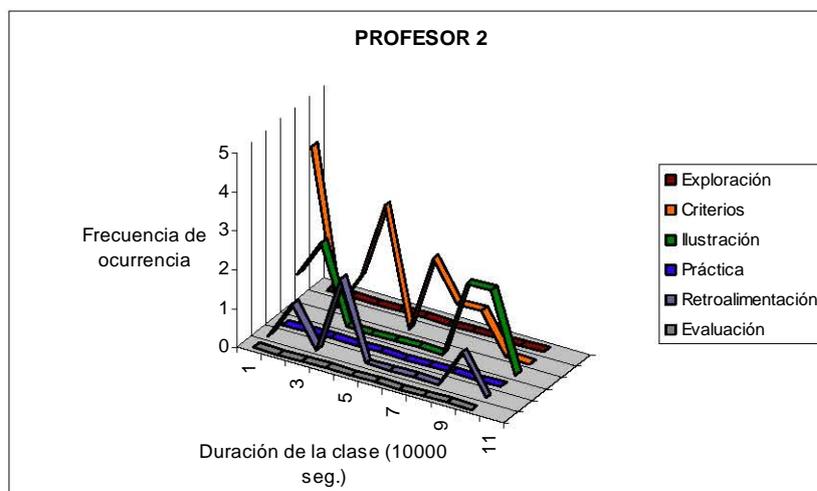


Figura 17. Desempeño de profesor 2 en todos los ámbitos de la práctica docente.

**c) Profesor 3.**

El desempeño de habilidades docentes del profesor 3 se identifica en el ámbito de los criterios y en el ámbito de la retroalimentación. La frecuencia de ocurrencia de habilidades en cada uno de estos ámbitos fue de: 5 en el ámbito de los criterios y 2 en el ámbito de la retroalimentación. Como se puede observar, en la figura 18, el desempeño de tales habilidades ocurrió al inicio de la clase; después de ejercitar habilidades en el ámbito de los criterios y retroalimentación, no se observa el ejercicio de habilidades docentes durante el resto de la clase.

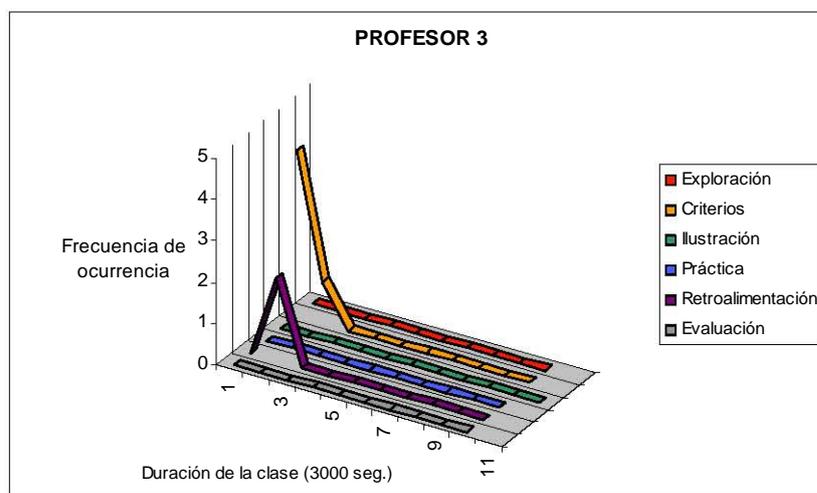


Figura 18. Desempeño de profesor 3 en todos los ámbitos de la práctica docente.

#### d) Profesor 4.

El desempeño de habilidades docentes del profesor 4 se identifica en el ámbito de los criterios, ilustración y retroalimentación. La frecuencia de ocurrencia de habilidades docentes en cada uno de tales ámbitos fue: 8 ocurrencias el ámbito de los criterios; 3 ocurrencias en el ámbito de la ilustración y 1 ocurrencia en el ámbito de la retroalimentación. Como se puede observar en la figura 19, el desempeño docente en el ámbito de los criterios se identifica desde el inicio y se mantiene constante, aunque se observa un decremento en su ocurrencia conforme transcurre la clase. En el caso del desempeño docente en el ámbito de la ilustración, se identifica su ocurrencia al inicio y mediados de la clase, aunque no al final. Por último, el desempeño docente en el ámbito de la retroalimentación, se identifica al inicio de la clase. Por lo tanto, es posible observar el desempeño docente en los tres ámbitos mencionados al inicio; posteriormente, a mediados de la clase se aprecia el desempeño en el ámbito de criterios e ilustración; mientras que al final de la clase solo se observa el desempeño docente en el ámbito de los criterios.

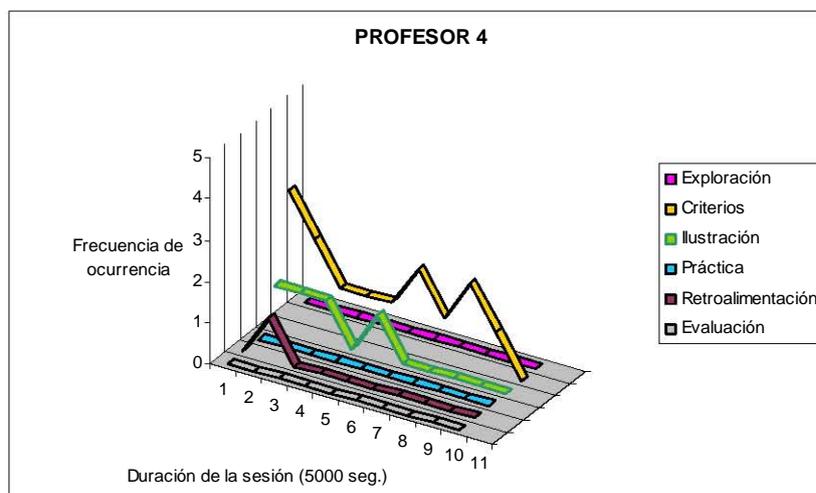


Figura 19. Desempeño de profesor 4 en todos los ámbitos de la práctica docente.

### e) Profesor 5.

En la figura 20 se muestra que el profesor 5 se desempeñó en el ámbito de los criterios, ilustración y retroalimentación. La frecuencia de ocurrencia de habilidades en cada uno de tales ámbitos es la siguiente: 3 ocurrencias en el ámbito de los criterios; 4 ocurrencias en el ámbito de la ilustración y 1 ocurrencia en el ámbito de la retroalimentación.

Como se observa en la figura 20, la explicitación de criterios se identifica al inicio, mediados y finales de la clase; el desempeño en el ámbito de la ilustración aunque no se identifica al inicio y final, se observa a mediados de la clase; finalmente, el ejercicio de habilidades en el ámbito de la retroalimentación sólo se identifica al inicio de la clase. Así, puede observarse que al inicio de la clase el docente se desempeñó en el ámbito de los criterios y retroalimentación; posteriormente, a mediados de la clase se desempeñó en el ámbito de los criterios e ilustración; finalmente, al término de la clase ejercitó nuevamente habilidades en el ámbito de los criterios e ilustración.

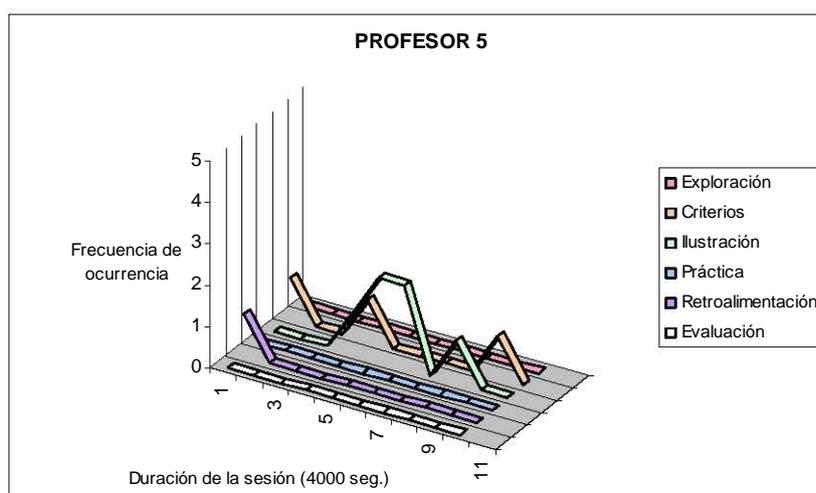


Figura 20. Desempeño de profesor 5 en todos los ámbitos de la práctica docente.

En este apartado se puede observar la sensibilidad de las categorías de observación a las diferencias en el desempeño de los docentes. Es así que fue posible registrar tanto el desempeño del profesor 1, quien no ejercitó ninguna de las habilidades correspondientes a los ámbitos de la práctica docente, así como el desempeño de los profesores restantes (profesor 2, profesor 3, profesor 4 y profesor 5), cuyos ejercicios de habilidades fueron distintos entre sí.

## DISCUSIÓN

Uno de los objetivos del presente trabajo fue diseñar un sistema de evaluación de la práctica docente en los ámbitos de la *exploración competencial, criterios, ilustración, práctica supervisada, retroalimentación y evaluación*, en las IES. Por lo tanto, considerando que evaluar no es otra cosa que contrastar un desempeño ideal con un desempeño real, el punto de partida para la elaboración de un sistema de evaluación consistía en la determinación del desempeño docente ideal, a partir del cual fuera posible contrastar el desempeño docente real.

Así, de conformidad con el modelo funcional de la práctica docente, se consideró que *el desempeño docente ideal* estaría determinado por el conjunto de habilidades que son necesarias para satisfacer los criterios de cada uno de los ámbitos referidos. Por lo tanto, el estudio condujo a la identificación de dichas habilidades, las cuales se plantearon atendiendo a su naturaleza conceptual, es decir, en términos de la correspondencia funcional entre: a) un desempeño, b) una situación y c) un criterio por satisfacer. En estos términos, las habilidades de la práctica docente se formularon como categorías de observación, es decir, como una clasificación de las habilidades requeridas para el cumplimiento de los criterios de la práctica docente, a partir de las cuales fuera posible observar su ejercicio.

Con base en lo anterior, la presente investigación se realizó con la suposición de que mediante las categorías de observación del desempeño docente en los distintos ámbitos, sería posible observar su ejercicio en la interacción didáctica. Para sostener o refutar tal planteamiento, fue necesario, como un segundo objetivo, someter a prueba las categorías de observación, es decir, evaluar su eficacia en la observación del ejercicio de habilidades docentes, mediante el registro del desempeño docente en los distintos ámbitos, con base en dichas categorías.

A partir de los resultados obtenidos del registro de 5 profesores de educación superior, de la carrera de psicología, con base en las categorías de observación, es posible afirmar que éstas son sensibles a la observación del desempeño docente, pues, como se mostró en los resultados, fue posible registrar el ejercicio de habilidades docentes en el ámbito de los criterios, ilustración y retroalimentación. Es decir, mediante las categorías de observación propuestas fue posible identificar relaciones de correspondencia entre un desempeño requerido, la situación en la que fue necesario

dicho desempeño, para satisfacer los criterios correspondientes en los ámbitos mencionados.

Con respecto al ámbito de la exploración competencial, práctica supervisada y evaluación, no se registró el ejercicio de las habilidades por parte de los profesores en éstos ámbitos. Se considera que esto pudo ocurrir debido a las condiciones metodológicas en que fue llevado a cabo el estudio, algunas de éstas son las siguientes:

- El registro del desempeño docente se llevó a cabo en una sola clase, lo cual probablemente resulte ser insuficiente para registrar habilidades docentes.
- No se consideraron las diferencias que existen en el tipo de clases (clases regulares y cursos intersemestrales; así como seminarios teóricos y de aplicación metodológica).
- El registro que se efectuó de las clases, fue en distintos momentos de los cursos (en algunos casos al principio, otros al final, etc.)

Por lo anterior se considera que es necesario realizar el registro del desempeño docente, con base en las categorías propuestas durante diversos momentos del curso.

Por otra parte, es importante señalar que el diseño de evaluación que se presenta ciertas limitaciones metodológicas, por ejemplo:

- No se ha identificado la forma de registrar el inicio y término del segmento de una interacción didáctica. Pues hasta el momento sólo se ha registrado el ejercicio de habilidades, sin tomar en cuenta el segmento de la interacción didáctica al que corresponden.
- El registro de habilidades docentes se realizó atendiendo estrictamente al desempeño del profesor. Sin embargo, no se identificó la correspondencia entre el desempeño del estudiante y el ejercicio de habilidades docentes.

Tales son las limitaciones metodológicas con que cuenta el presente sistema de evaluación. Así, es posible afirmar que el presente trabajo constituye un estudio exploratorio con el que se inicia la investigación en el ámbito de la evaluación interconductual del desempeño docente.

A partir del presente trabajo, surge la necesidad de realizar una siguiente investigación orientada a establecer la correspondencia entre el desempeño docente y el desempeño del estudiante.

Cabe mencionar que, en contraste con las formas tradicionales de evaluar el desempeño docente, el presente trabajo supera las limitaciones teórico-metodológicas

que éstas presentan. De manera general, las formas tradicionales de evaluación del desempeño docente presentan las siguientes limitaciones teórico-metodológicas:

- a) parten de un lenguaje ordinario, por lo tanto son términos ambiguos, susceptibles a múltiples interpretaciones;
- b) suponen una universalidad, es decir, suponen que la práctica docente es la misma aún cuando haya diferencias en los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje;
- c) confunden las características de la opinión (de estudiantes, de otros docentes o del propio docente que es “evaluado”) con las características de la evaluación; y
- d) arrojan resultados en términos de índices de “efectividad” docente global), lo cual no permite identificar las habilidades e inhabilidades del docente y en consecuencia no es posible entrenar un desempeño efectivo a partir del desempeño real del docente.

En contraste, la propuesta de evaluación que aquí se presenta, posee las siguientes ventajas:

- a) constituye una propuesta con un fundamento teórico-metodológico coherente de la práctica docente;
- b) se estructura de acuerdo con los criterios disciplinarios, el subsistema escolar, las características del docente, del estudiante, etc. Es decir, constituye un modelo funcional de la práctica docente;
- c) permite la evaluación precisa de las habilidades docentes mediante la observación directa del desempeño docente real en la interacción didáctica;
- d) permite la obtención de resultados individuales en términos cualitativos, es decir, permite la identificación de las habilidades que el docente ejercita en la práctica, en contraste con aquellas que debería ejercitar para desempeñar una práctica docente efectiva.

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo representa implicaciones teórico-metodológicas y prácticas a favor de la evaluación del desempeño docente, a saber:

- a) Implicaciones teórico-metodológicas:

Una de las aportaciones del presente trabajo consiste en fundamentar la evaluación con base en un análisis alternativo del estudio del proceso educativo. Ya que mediante las concepciones tradicionales de la educación basadas en el discurso dualista, se ha difundido que la enseñanza constituye un proceso de transmisión de conocimientos de la mente del profesor hacia la mente del alumno (Carpio, Pacheco, Flores y Canales,

1999). De esta forma, se ha soslayado el proceso enseñanza-aprendizaje y se ha fomentado el ejercicio discursivo de la práctica docente, de tal forma que el papel atribuido al docente ha sido el de hablar y el del estudiante el de repetir el discurso del docente. Por lo tanto, la evaluación del desempeño docente ha concedido mayor importancia a aspectos formales de la educación, sin atender a las interacciones didácticas como aspecto crítico del proceso enseñanza-aprendizaje.

En cambio, desde la perspectiva del presente trabajo se considera que la efectividad de la práctica docente depende del ejercicio de habilidades específicas que el docente debe poner en juego en la interacción didáctica, con el único propósito de que los estudiantes desarrollen las habilidades y competencias necesarias para un ejercicio competente de la disciplina o postura teórica.

#### b) Implicaciones prácticas.

A partir de lo anterior, la principal derivación del presente trabajo, es su aplicabilidad en distintos ámbitos disciplinarios en la educación superior en los que se pretenda evaluar el desempeño docente. Cabe mencionar que las categorías de observación que se presentan y su respectiva valoración, fueron realizadas tomando como referencia la enseñanza-aprendizaje de la disciplina psicológica, por ser el campo de acción que nos corresponde. Sin embargo, este instrumento puede ser aplicado a otras disciplinas para evaluar el desempeño docente, siempre y cuando se conozcan los criterios disciplinarios que rigen las prácticas de otras profesiones. Para ello sería necesario requerir la participación de expertos de la materia. Por ejemplo, si se pretendiera evaluar el desempeño docente en la enseñanza de la medicina, sería necesario que fueran médicos quienes determinaran si el ejercicio de los docentes evaluados se ajustan a los criterios propios de la disciplina.

En este sentido, el presente estudio constituye una contribución desde el punto de vista de la psicología interconductual al ámbito de la evaluación del desempeño docente en las IES al procurar un fundamento teórico metodológico coherente para la evaluación de las habilidades requeridas para satisfacer los criterios de los ámbitos de la práctica docente.

Cabe mencionar que el presente trabajo representa el inicio de una investigación interconductual en el terreno de la evaluación del desempeño docente. Sin embargo, como tal, no constituye un trabajo terminado, pues en dirección al diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en las IES.

En suma, se ha procurado el fundamento teórico-metodológico para la evaluación del desempeño docente y se ha delimitado el papel del docente en la interacción didáctica. Es decir, se han consolidado las bases para el desarrollo de un sistema de evaluación del desempeño docente.

La presente investigación constituye un progreso en el análisis de uno de los aspectos críticos de la educación superior, es decir, en la práctica docente respecto de aquellos análisis tradicionales y dualistas. A partir de lo realizado es posible identificar necesidades individuales de capacitación docente, y satisfacer el fin último de la evaluación, es decir, su corrección hacia prácticas efectivas.

Finalmente, se proponen como futuras investigaciones, la realización y evaluación de categorías de observación del desempeño del alumno que estén correlacionadas al desempeño del docente como función enseñanza-aprendizaje entre ambos. La delimitación teórica y metodológica del inicio y la conclusión de los episodios interactivos, considerando al docente y al alumno. El desarrollo y perfeccionamiento del sistema de evaluación para permitir evaluar el “grado de competencia” que un docente o un alumno ejercitan en escenarios reales de desempeño.

	<b>Nombre de la habilidad</b>	<b>Criterio</b>	<b>Desempeño</b>	<b>Situación.</b>
<p><b>Subsistema Educativo General:</b> Educación Superior.</p> <p><b>Disciplina o Dominio:</b> Psicología.</p> <p><b>Ámbito de desempeño docente:</b> <u>Exploración competencial.</u></p> <p><b>Criterios por satisfacer en este ámbito:</b></p> <p>Identificar y evaluar las habilidades y competencias precurrentes necesarias al curso, y realizar los ajustes al programa que sean necesarios, de acuerdo con los resultados de dicha exploración.</p>	<p>Identificación de las habilidades y competencias precurrentes necesarias al curso que reporta el estudiante.</p>	<p>Que el docente identifique qué habilidades y competencias precurrentes necesarias al curso refiere el estudiante que ha desarrollado.</p>	<p>El docente pregunta al estudiante qué habilidades y competencias ha desarrollado en cursos previos.</p>	<p>Al inicio del curso, tema, bloque, modulo, etc. En el espacio educativo en el que se exploran las habilidades y competencias precurrentes necesarias al curso.</p>
	<p>Justificación de la exploración competencial.</p>	<p>Que el docente justifique la exploración competencial</p>	<p>El docente enuncia al alumno, de manera oral o escrita, las habilidades y competencias precurrentes necesarias al curso.</p>	
	<p>Exposición a las situaciones problema.</p>	<p>Que el docente planteé situaciones problema que sólo pueden ser resueltas si el estudiante ejercita las habilidades y competencias precurrentes necesarias al curso.</p>	<p>El docente enfrenta al alumno a problemas conceptuales o metodológicos, en la forma de ejercicios, tareas, exámenes, etc., apropiados para la evaluación de las habilidades y competencias precurrentes necesarias al curso.</p>	

	Caracterización del desempeño durante las situaciones problema.	Que el docente ajuste su desempeño de acuerdo con las características de la evaluación.	<p>El docente menciona al estudiante, las características e implicaciones del desempeño de ambos (docente y estudiante) para las situaciones problema.</p> <p>El docente actúa en correspondencia durante las situaciones problema, con las características e implicaciones establecidas.</p>	Al inicio del curso, tema, bloque, modulo, etc. En el espacio educativo en el que se exploran las habilidades y competencias precurrentes necesarias al curso.
	Evaluación del desempeño del estudiante en las situaciones problema.	Que el docente evalúe el desempeño del estudiante en las situaciones problema.	El docente contrasta las habilidades y competencias desempeñadas por el alumno en las situaciones problema con aquellas que son precurrentes necesarias al curso.	
	Comunicación de los resultados del desempeño del estudiante en las situaciones problema.	Que el docente comunique al estudiante los resultados de su desempeño en las situaciones problema.	El docente enuncia, de manera oral o escrita los resultados obtenidos por el estudiante en las situaciones problema.	

	<p>Justificación de los ajustes al programa.</p>	<p>Que el docente justifique los ajustes realizados al programa de acuerdo con los resultados de la exploración competencial.</p>	<p>El docente enuncia, de manera oral o escrita, que, de acuerdo con los resultados de la exploración competencial: a) se agregarán, eliminarán o reordenarán determinados temas del programa, o b) se mantendrá el programa como está planeado puesto que el estudiante es capaz de ejercitar las habilidades y competencias precurrentes necesarias al curso.</p>	<p>Al inicio del curso, tema, bloque, modulo, etc. En el espacio educativo en el que se exploran las habilidades y competencias precurrentes necesarias al curso.</p>
	<p>Ajustes al programa.</p>	<p>Que el docente ajuste el programa de acuerdo con los resultados de la exploración competencial.</p>	<p>El docente agrega, elimina, reordena o mantiene los temas de programa, de acuerdo con los resultados de la exploración competencial.</p>	

	<b>Nombre de la habilidad</b>	<b>Criterio</b>	<b>Desempeño</b>	<b>Situación.</b>
<p><b>Subsistema Educativo</b> <b>General:</b> Educación Superior.</p> <p><b>Disciplina o Dominio:</b> Psicología.</p> <p><b>Ámbito de desempeño docente:</b> <u><b>Criterios.</b></u></p> <p><b>Criterios por satisfacer en este ámbito:</b></p> <p>Mediar el contacto funcional del alumno con los criterios disciplinarios y didácticos.</p>	Comunicación de los criterios didácticos	Mediar el contacto funcional de los alumnos con los criterios didácticos.	El docente enuncia los criterios didácticos que deben cumplir los alumnos.	El espacio educativo específico en el que se lleva a cabo la interacción didáctica.
			El docente enuncia a los alumnos como deben ser cumplidos los criterios didácticos.	
			El docente enuncia cuando deben ser cumplidos los criterios didácticos.	
	Comunicación de los criterios disciplinarios	Mediar el contacto funcional de los alumnos con los criterios disciplinarios.	El docente enuncia los criterios disciplinarios que deben cumplir los alumnos.	
			El docente enuncia a los alumnos por qué deben ser cumplidos los criterios disciplinarios.	
			El docente enuncia para qué (que sentido tienen) los criterios disciplinarios.	
Verificación del contacto funcional de los alumnos con los criterios	Evaluar el contacto funcional de los alumnos con los criterios didácticos y disciplinarios	El docente expone a los alumnos a situaciones problema que solo pueden ser resueltas si hubo contacto funcional con los criterios.		

	Nombre de la habilidad	Criterio	Desempeño	Situación.
<p><b>Subsistema Educativo</b> <b>General:</b> Educación Superior.</p> <p><b>Disciplina o Dominio:</b> Psicología.</p> <p><b>Ámbito de desempeño docente:</b> <u>Ilustración.</u></p> <p><b>Criterios por satisfacer en este ámbito:</b></p> <p>Mediar lingüísticamente el contacto del alumno con las relaciones de correspondencia entre <b>criterios disciplinarios - desempeño – situación</b> con base en una situación problema que el propio docente u otro experto de la disciplina resuelve.</p>	Solución de problemas	Que el alumno haga contacto con las formas disciplinariamente aceptadas de desempeño	<p>El profesor muestra con su hacer como se resuelve un problema con base en los criterios paradigmáticos.</p> <p>El profesor refiere como se resuelve ese problema, con base en los criterios disciplinarios.</p>	<p>a) En una situación <i>natural</i> o pre-diseñada, dadas ciertas condiciones que en su conjunto representan un problema pertinente de la disciplina, b) ante el desempeño propio o el de otros expertos de la disciplina.</p>
	Justificación	Que el alumno haga contacto referencialmente con la correspondencia situación-desempeño-criterio disciplinario.	El profesor señala el por qué de su hacer o el de otros, con base en los criterios disciplinarios.	
	Verificación	Verificar el contacto del alumno con la correspondencia Criterio disciplinario-Desempeño-Situación	El profesor plantea situaciones al alumno que demandan desempeños específicos previamente ilustrados.	

	<b>Nombre de la habilidad</b>	<b>Criterio</b>	<b>Desempeño</b>	<b>Situación.</b>
<b>Subsistema Educativo</b> <b>General:</b> Educación Superior.  <b>Disciplina o Dominio:</b> Psicología.  <b>Ámbito de desempeño docente:</b> <u>Práctica supervisada.</u>  <b>Criterios por satisfacer en este ámbito:</b>  Regular el desempeño del alumno en una situación problema específica con base en los criterios disciplinarios.	Preparación de la situación de práctica	Disponer al alumno de los materiales y/o instrumentos que le permitan efectuar la práctica.	Solicita o proporciona al alumno los materiales y/o instrumentos y condiciones necesarias para llevar a cabo la práctica específica (exposición, ejercicio, cálculos, análisis, etc.).	En los espacios y tiempos durante los cuales tiene lugar la práctica del estudiante.
	Observación del desempeño	Identificar las características del desempeño del estudiante en la situación problema específica	Observa de manera directa el desempeño del alumno en la situación problema.	
	Corrección del desempeño	Que el alumno corrija su desempeño en la situación problema, ajustándolo a los criterios disciplinarios y didácticos correspondientes.	* Enuncia al alumno qué aspectos específicos de su desempeño no son apropiados y describe el desempeño correcto correspondiente. * Solicita al alumno que ajuste su desempeño a las formas apropiadas descritas. *Instiga cambios (ajustes) en el desempeño del estudiante mediante gestos, monosílabos, interjecciones, expresiones verbales, etc. * Realiza cambios en la situación problema que producen cambios ajustivos del desempeño del estudiante	

	Nombre de la habilidad	Criterio	Desempeño	Situación.
<p><b>Subsistema Educativo</b> <b>General:</b> Educación Superior.</p> <p><b>Disciplina o Dominio:</b> Psicología.</p> <p><b>Ámbito de desempeño docente:</b> <u><b>Retroalimentación.</b></u></p> <p><b>Criterios por satisfacer en este ámbito:</b></p> <p>Mediar el contacto del estudiante con: 1) las características de su desempeño ante una situación problema específica, 2) con las características de dicho problema, y 3) con el criterio de correspondencia entre su desempeño con la situación problema.</p>	Descripción del problema	Poner al alumno en contacto con las características del <b>problema</b> específico que le fue planteado.	El docente <b>describe al alumno</b> las características de un problema específico al que fue expuesto. <b>(RP1)</b>	En los seminarios, talleres y prácticas <b>y como consecuencia del desempeño del alumno</b> ante los problemas que planteó el profesor.
			El docente <b>pide al alumno una descripción</b> de las características del problema específico al que fue expuesto. <b>(RP2)</b>	
	Descripción del desempeño	Poner al alumno en contacto con las características de su <b>desempeño</b> para la solución del problema específico que le fue planteado.	El docente <b>describe al alumno</b> la forma de comportamiento apropiada para la solución del problema específico que le fue planteado. <b>(RD1)</b>	
			El docente <b>pide al alumno que describa</b> su desempeño y lo relacione con el criterio por satisfacer ante el problema planteado. <b>(RD2)</b>	

	<p>Descripción del criterio</p>	<p>Poner al alumno en contacto con <b>el criterio de correspondencia</b> entre las características de un problema específico y el desempeño exhibido al intentar resolverlo.</p>	<p>El docente <b>enuncia para el alumno</b> el criterio de correspondencia a partir del cual cierta clase de comportamiento resultó adecuado para la solución del problema específico que le fue planteado. <b>(RC1)</b></p>	<p>En los seminarios, talleres y prácticas <b>y como consecuencia del desempeño del alumno</b> ante los problemas que planteó el profesor.</p>
	<p>Verificación del contacto</p>	<p>Verifica si la retroalimentación tuvo como efecto el contacto previsto.</p>	<p>El docente <b>pide al alumno que justifique</b> por qué su desempeño permitió la solución de un problema específico planteado. <b>(RC2)</b></p>	
			<p>El docente pide al alumno que describa su desempeño, las características del problema que resolvió y que responda por qué lo que hizo permitió la solución a ese problema. <b>(V)</b></p>	

	<b>Nombre de la habilidad</b>	<b>Criterio</b>	<b>Desempeño</b>	<b>Situación.</b>
<b>Subsistema Educativo</b> <b>General:</b> Educación Superior.  <b>Disciplina o Dominio:</b> Psicología.  <b>Ámbito de desempeño docente:</b> <u>Evaluación.</u>  <b>Criterios por satisfacer en este ámbito:</b>  Contrastar el desempeño del alumno con el ideal, y prescribir procedimientos a través de los cuales el desempeño del alumno sea corregido.	Explicitación de criterios para la evaluación.	Que el docente explicita los criterios a satisfacer durante la evaluación.	El docente menciona al alumno las habilidades y competencias a ejercitar durante la evaluación.	En el espacio educativo (laboratorio, aula, etc.) en el que se evalúen las habilidades y competencias necesarias para aprobar el curso.
			El docente menciona al alumno, los criterios didácticos a satisfacer durante la evaluación.	
	Justificación de la evaluación.	Que el docente justifique la Evaluación	El docente enuncia por qué evalúa las habilidades y competencias prescritas para la evaluación.	
			El docente enuncia cuál es la finalidad de la evaluación: mencionando procedimientos a través de los cuales el desempeño del alumno será corregido.	
	Plateamiento de situaciones problema.	Que el docente planteé situaciones problema que sólo pueden ser resueltas si el estudiante ejercita las habilidades y competencias necesarias para aprobar el curso.	El docente enfrenta al alumno a problemas conceptuales o metodológicos, en la forma de ejercicios, tareas, exámenes, etc., apropiados para la evaluación de las habilidades y competencias necesarias para aprobar el curso.	

	<p>Aplicación de situaciones problema.</p>	<p>Que el docente ajuste su desempeño de acuerdo con las características necesarias y prescritas para la evaluación.</p>	<p>El docente menciona al estudiante, al inicio de la situación problema, las características e implicaciones del desempeño de ambos (docente y estudiante) para la situación problema.</p>	<p>En el espacio educativo (laboratorio, aula, etc.) en el que se evalúen las habilidades y competencias necesarias para aprobar el curso.</p>
	<p>Contrastación entre desempeño ejercitado y esperado o ideal.</p>	<p>Que el docente contraste el desempeño del alumno en la situación problema entre el esperado o ideal.</p>	<p>El docente actúa de conformidad con los criterios prescritos para la situación problema en la cual se evalúa el desempeño del alumno.</p>	
			<p>El docente menciona, cuáles son las habilidades y competencias necesarias para aprobar el curso y cuáles son las que ejercitó el estudiante durante la situación problema.</p>	
			<p>El docente compara las habilidades y competencias desempeñadas por el alumno en la situación problema con aquellas esperadas o ideales y enuncia las diferencias y/o similitudes.</p>	

	Comunicación de los resultados de la evaluación.	Que el docente comunique a los interesados los resultados de la Evaluación.	El docente enuncia, de manera oral o escrita los resultados obtenidos por el estudiante en la situación problema.	En el espacio educativo (laboratorio, aula, etc.) en el que se evalúen las habilidades y competencias necesarias para aprobar el curso.
Planteamiento de procedimientos de corrección del desempeño del alumno.	Que el docente identifique cuáles son las diferencias y/o similitudes entre el desempeño del alumno (ejercitado por éste durante la evaluación) y el esperado o ideal.	El docente enuncia las diferencias y/o similitudes entre el desempeño del alumno (ejercitado por éste durante la evaluación) y el esperado o ideal.		
	Que el docente comunique al alumno cuáles son las diferencias y/o similitudes entre el desempeño de éste durante la evaluación y el esperado o ideal.	El docente enuncia, al alumno, cuáles son las diferencias y/o similitudes entre el desempeño de éste ejercitado durante la evaluación y el esperado o ideal.		
Planteamiento de procedimientos de corrección del desempeño del alumno.	Que el docente planteé, basándose en los resultados de la evaluación, procedimientos a través de los cuales se corrija el desempeño del alumno.	El docente enuncia, de manera oral o escrita, al alumno, procedimientos a través de los cuales se corrige el desempeño éste.		
		El docente enfrenta al alumno a situaciones en las cuales éste puede desarrollar las habilidades y competencias esperadas o ideales.		



## REFERENCIAS.

- Aboites, H. (1998). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En: M. Landesmann, M. Rueda y J. Mancilla (Eds.), *La evaluación de los académicos: Reflexiones e investigaciones*. (27-39). México: UNAM-FES-Iztacala
- Aristóteles (traducido en 1978). *Acerca del alma*. (T. P. Azcarate) Buenos Aires: Losada.
- Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En: L. Hayes, E. Ribes y F. López (Eds.), *Psicología Interconductual*. (45-68). México: Universidad de Guadalajara.
- Carpio, C., Díaz, L., Ibáñez, C., Obregón, F. y Valenzuela, B. (2005). Aprendizaje de competencias profesionales: un nuevo modelo en el sistema de educación superior.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C., y Canales, C. (1999). Discurso didáctico: algo más que palabras en el aula. En: A. Bazán. (Ed.), *Aportes conceptuales y metodológicos en psicología aplicada*. México: ITSON
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C y Canales, C. (2000). *La naturaleza conductual de la comprensión*. Revista Sonorense de Psicología. 14 (1 y 2), --
- Carpio, C., Pacheco, V., Canales, C., y Flores, C. (2005). Aprendizaje de la Psicología: Un análisis funcional. En. C. Carpio y J. Irigoyen (Eds.), *Psicología y Educación*. México: UNAM- FES Iztacala.
- Carpio, C., Chávez, M., Silva, H., Cárdenas, K., Escobedo, L., León, A., Sánchez, J. y Reyes, R. (2005). Fundamentos teórico-metodológicos de un modelo interconductual de evaluación de habilidades y competencias docentes en educación superior. Simposio # 46 del XVII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta. San Luis Potosí.
- Descartes, R. (1978). *Discurso del método/Meditaciones metafísicas*. México: Porrúa.
- Ferrater, J. (1998). *Diccionario de filosofía abreviado*. México: Hermes.
- Fresán, M. y Vera, Y. (1998). La evaluación de la actividad docente. En: G. Gómez (Ed.), *Evaluación del desempeño del personal académico*. (20-27) ANUIES.
- Fuentes, J. (1986) *El conductismo como filosofía*. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 12 (3), 189-315.
- García, G. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En: M. Rueda y F. Barriga (Eds.), *Evaluación de la docencia*. (27-49). México: Paidós.

- García, S. (1998). La evaluación académica: Recuento curricular y balance histórico. En: M. Landesmann, M. Rueda y J. Mancilla (Eds.), *La evaluación de los académicos: Reflexiones e investigaciones*. (49-56). México: UNAM-FES Iztacala.
- Girón, B., Urbina, J., y Jurado, I. (1989). La evaluación del docente y de las asignaturas desde la perspectiva estudiantil. En: J. Urbina (Ed.), *El psicólogo*. (217-238). México, UNAM.
- Grediaga, K. (1998). La profesión académica. En: G. Gómez (Ed.), *Evaluación del desempeño del personal académico*. (4-7). México: ANUIES.
- Grediaga, K. (1999). Profesión académica, disciplinas y organizaciones. ANUIES. Tesis de doctorado.
- Kantor, J. y Smith, N. (1975). *The science of psychology. An interbehavioral Survey*. Chicago: The principia press.
- Kantor, J. R. (1990). *La evolución científica de la psicología*. México: Trillas.
- Luna, E. (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En: M. Rueda y ¿ Barriga (Eds.), *Evaluación de la docencia* (51-72). México: Paidós.
- Márquez, A. (2004). Calidad de la Educación Superior en México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 (21), 477-500.
- Martínez, F. (1998). La evaluación del personal académico. En busca de sistemas de orientación sintética. En: *Evaluación del desempeño del personal académico*. (39-46). México: ANUIES
- Ortega, P. (1979). La evaluación de la actividad docente en el análisis de la preparación profesional del psicólogo. En: J. Urbina. (Ed.), *El psicólogo*. (197-215). México, UNAM.
- Pacheco, V., Carranza, N., Silva, H., Flores, C. y Morales, G. (2005). Evaluación del aprendizaje de la práctica científica en psicología. En C. Carpio, y J. Irigoyen (Eds.), *Psicología y educación. Aportes desde la teoría de la conducta*. (33-50). México: UNAM. FES-Iztacala.
- Ribes, E. (1984) En busca del alma perdida: un comentario a “Causa, Función, y el Análisis de la Conducta” de Jerry A. Hogan. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. 10 (1), 73-79.
- Ribes, E. (1982). *El conductismo: Reflexiones críticas*. Barcelona: Fontanella.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.

- Ribes, E. (1995). *John B. Watson: El conductismo y la fundación de una psicología científica*. Acta Comportamentalia, 3 (Monográfico), 66-78.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Rueda, M. (1998). La evaluación de los académicos en la universidad vía los programas de compensación salarial. En: M. Landesmann, M. Rueda y J. Mancilla (Eds.), *La evaluación de los académicos: Reflexiones e investigaciones*. México: UNAM-FES Iztacala
- Ryle, G. (1949). *El concepto de lo mental*. Paidós, Buenos Aires
- Salazar, S. C. (1998). *Aseguramiento de la calidad en la educación Superior*. México: ANUIES
- Skinner, B. F. (1982). *Contingencias de reforzamiento: Un análisis teórico*. México, Trillas.
- Skinner, B. F. (1991) *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. México: Trillas.